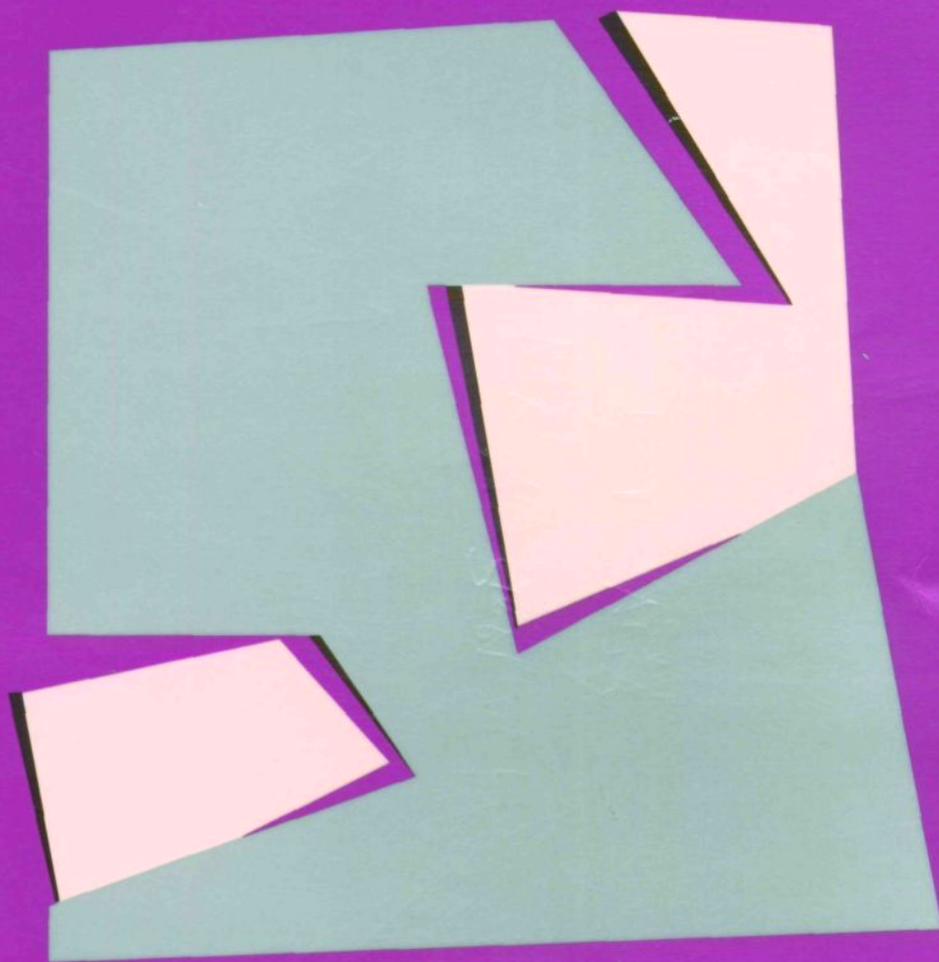


# INTEGRACION

REVISTA SOBRE CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL

ISSN: 0214-1892



---

DISCAPACIDAD VISUAL Y RAZONAMIENTO:  
UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE RESOLUCION  
DE TAREAS DE INFERENCIA TRANSITIVA  
EN CIEGOS Y VIDENTES

---

RENDIMIENTO INSTRUCCIONAL AL  
FINALIZAR LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA:  
UN ESTUDIO COMPARATIVO CON ALUMNOS CIEGOS Y VIDENTES

---

SATISFACCION EN EL TRABAJO  
DE LOS PROFESIONALES DE REHABILITACION  
BASICA Y EDUCACION DE ADULTOS DE LA O.N.C.E.

---

**NUMERO 17**

**FEBRERO 1995**





<b>Editorial</b> .....	3
------------------------	---

---

## Estudios

<i>Discapacidad visual y razonamiento: un estudio comparativo sobre resolución de tareas de inferencia transitiva en ciegos y videntes</i> .....	5
--	---

La discapacidad visual supone una limitación estructural del sistema perceptivo que influye en el razonamiento. Los resultados de este estudio experimental muestran que los ciegos desarrollan una mayor precisión en el tratamiento de información.

- R. López Butragueño, R. Colom Marañón.
- 

## Informes

<i>Rendimiento instruccional al finalizar la escolaridad obligatoria: un estudio comparativo con alumnos ciegos y videntes</i> .....	12
--	----

Los alumnos de octavo curso de Educación General Básica del Centro de Recursos Educativos de la O.N.C.E. en Andalucía presentan mejores condiciones intelectuales que los alumnos videntes de escuelas ordinarias, pero no desarrollan técnicas de estudio adecuadas para obtener el rendimiento que cabría esperar de sus aptitudes.

- A. Rosa Membrives.

<i>Satisfacción en el trabajo de los profesionales de rehabilitación básica y educación de adultos de la Organización Nacional de Ciegos Españoles</i> .....	19
--	----

Las respuestas de cuarenta y cinco Técnicos en Rehabilitación Básica y Profesores de Adultos de la O.N.C.E. a un cuestionario sobre satisfacción en el trabajo, indican una tendencia a rechazar los condicionantes negativos y a confirmar los positivos en el desempeño de su función laboral.

- B. Codina Casals.
-

## **Análisis**

<i>La transición escuela-trabajo en alumnos con ceguera o deficiencia visual</i> .....	28
--	----

Una adecuada integración laboral de los alumnos con discapacidad visual que terminan sus estudios requiere el desarrollo de sus habilidades profesionales funcionales, la sustitución de empleo protegido por empleo asistido y una mayor implicación en este proceso de las familias y de los empleadores.

- L. A. Sisson, T. J. Babeo.

---

## **Experiencias**

<i>Cursos de preparación a la jubilación en la Delegación Territorial de la O.N.C.E. en Madrid</i> .....	39
--	----

Los cursos de preparación para la jubilación que organiza la Delegación Territorial de la O.N.C.E. en Madrid tratan de facilitar la adaptación de los afiliados a esta nueva etapa, fomentando su participación activa como beneficiarios de los servicios sociales que presta la Organización.

- M. J. Rodríguez Peñaranda, P. Azara Fustero, R. San Sotero Sanz, C. Ballenato Prieto.

---

## **Notas y comentarios**

<i>Atención precoz: Una etapa preventiva</i> .....	45
--	----

- M. A. Esteban Picó.

<i>Ancianidad y ceguera</i> .....	47
-----------------------------------	----

- M. D. Bascuñana Sánchez.

---

## **Noticias**

<i>Conferencia Nacional sobre Educación Bilingüe</i> .....	50
--	----

<i>Premios Reina Sofía 1994 de Investigación sobre Prevención de las Deficiencias</i> .....	51
---	----

<i>Convocatoria del IV Premio Ramón Trías Fargas de Investigación sobre el Síndrome de Down</i> .....	52
---	----

<i>Premio «Emilio Díaz Caneja». Universidad de Valladolid</i> .....	52
---	----

<i>VI Jornadas Internacionales sobre el síndrome de Down</i> .....	52
--	----

<i>Publicaciones</i> .....	53
----------------------------	----

**Redacción:**

C/ Prado, 24 - 2.ª planta  
28014 Madrid

**Distribución y suscripciones:**  
Centro Bibliográfico y Cultural  
C/ La Coruña, 18. 28020 Madrid

Número 17 - febrero - 1995

Publicación cuatrimestral editada  
por la Dirección General de la  
O.N.C.E., Departamento  
de Servicios Sociales para Afiliados

**Consejo de Dirección:**

*Directora:*  
M.ª Rosa Villalba Simón

*Subdirectores:*  
Fátima Sánchez Moreno  
Antonio Martínez Henarejos  
Ignacio Escanero Martínez  
Manuel Oliver Breto

**Consejo de Redacción:**

Remigio Herranz Tardón  
Soledad Luengo Jusdado  
Juan José Martínez González  
Fernando González Varona  
José Luis González Sánchez  
Ana Prado Riveiro

**Secretaría Redacción:**

Ana Prado Riveiro

**Documentación:**

Mercedes Capdevila Torra  
Evelio Montes López

**Corresponsales**

**Centros de Recursos Educativos:**

Juan José Miñana Estruch (Alicante)  
Marta Codina Mir (Barcelona)  
Segunda Silva Rivera (Madrid)  
Manuel Castro González (Pontevedra)  
Antonio Rosa Membribes (Sevilla)

**Centros de Unidad de Rehabilitación:**

Juan José Cantalejo Cano (Madrid)  
Nuria Codina Poisadera (Sabadell)  
Teresa Fernández García (Sevilla)



**L**OS principios de normalización, integración, individualización y sectorización, establecidos como pilares básicos en los que debe apoyarse el desarrollo de la Educación Especial a través de la Legislación dimanada del Ministerio de Educación y Ciencia, inducen a plantearse la actuación de la O.N.C.E. en el campo de la educación de los ciegos y deficientes visuales.

En el artículo 3.º, apartado e), del Reglamento que desarrolla el Decreto de 13 de diciembre de 1938, por el que se crea la ORGANIZACION NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES, se dice expresamente: «La Organización tendrá como misión la unificación, perfeccionamiento y encauzamiento de la enseñanza especial de invidentes, haciéndola eficaz».

¿Cómo ha venido actuando y cómo debe actuar en este momento y en el futuro la O.N.C.E. para conseguir que la formación de los educandos invidentes sea realmente eficaz?

En un primer momento, la Organización unifica las escuelas especiales y crea cuatro colegios reconocidos por el Estado y ubicados en Madrid, Sevilla, Alicante y Pontevedra. Más tarde, establece una Escuela en Barcelona adscrita a un Colegio Público de su demarcación.

En estos colegios los alumnos ciegos, casi en su totalidad internos, cursan la Enseñanza Básica, Idiomas, Música, y en el Colegio de Madrid también el Bachillerato.

¿Es criticable la educación que estos alumnos recibieron en los colegios? Es posible, pero aquellas aulas fueron semillero de ilusiones, de largas horas de estudio, de lucha por adquirir una formación semejante a los alumnos normales para conseguir el acceso a un trabajo productivo.

A partir de los últimos años, en la década de los setenta, comienzan a producirse en el país una serie de cambios que justifican una nueva orientación social y, por tanto, un nuevo planteamiento de la formación de los educandos afectados de déficit visuales:

- La democratización del Estado.
- La paulatina disminución de la población afectada de ceguera total.
- El deseo de los padres de que sus hijos ciegos se eduquen en centros ordinarios.
- El interés de los padres, de los profesionales de la educación y de la sociedad, en general, por evitar todo tipo de discriminación.

Como respuesta a estos cambios surgen en Madrid, Zaragoza, Barcelona y Málaga los primeros Equipos de Apoyo a la Enseñanza de los Alumnos Invidentes.

A partir de la publicación del Real Decreto 334/91, de 6 de marzo, sobre Ordenación de la Educación Especial, en el que se desarrollan con mayor profundidad los

(Continuación Corresponsales)

## Equipos de Atención Básica:

Valentín González Calvo (Sevilla)  
M.ª Angeles Guerrero de Juan (Algeciras)  
Juan Manuel Mercader Gallardo (Almería)  
Gloria Faces García (Cádiz)  
Juan Aljama Morillo (Córdoba)  
Juan Antonio González García (Granada)  
Joaquín Gutiérrez Rosado (Huelva)  
Miguel Martín Suesta (Jaén)  
Manuel Cruzado Begines (Jerez)  
Facundo Simón Hierro (Málaga)  
Milagros González Donate (Zaragoza)  
Concepción Cuevas del Barrio (Oviedo)  
M.ª Angeles Ramis Martí (Palma de Mallorca)  
M.ª Carmen Cruz Pedraza (Las Palmas de Gran Canaria)  
Eva Hernández Rodríguez (Tenerife)  
Ignacio Pérez Prieto (Santander)  
Agridina Arroyo Benito (Valladolid)  
Javier López del Río (Salamanca)  
M.ª Dolores Campos Criado (Toledo)  
Cristina Pérez Sánchez (Barcelona)  
Rafael Pallero González (Tarragona)  
José M.ª Claudio Bernal (Badajoz)  
Angeles Nieto Caramiñana (Cartagena)  
M.ª José Losada Martínez (La Coruña)  
Luis González García (Vigo)  
Celia Ballenato Prieto (Madrid)  
Alvaro Campillo Madrigal (Murcia)  
Silvia Zegarra Ramírez (Pamplona)  
Marta Alegría Fernández (Bilbao)  
Itziar Gorostidi Orozco (Guipúzcoa)  
Rubén Elías Atesanco (Logroño)  
Elisa Córdoba Cámara (Valencia)  
Pilar García Rico (Alicante)

## Diseño de cubierta:

Alfredo Carreras Romay

## Producción gráfica:

Keko G.S.P., S.L.

Depósito Legal: M. 11.369-1994

Fotocomposición e Impresión:  
FARESO, S. A.

principios educativos propuestos en la Ley de Integración Social de Minusválidos y se establecen la dotación de servicios que faciliten la integración escolar, el contenido y la coordinación de estos centros con los centros ordinarios, la O.N.C.E. debe adaptarse a la nueva situación para no perder su protagonismo. En consecuencia:

— Se concedió una mayor importancia a determinadas áreas educativas que, anteriormente, o no habían sido tenidas en cuenta o habían sido tratadas de manera superficial: Atención a la Educación Temprana, tratamiento especial a los alumnos que poseen resto visual aprovechable, educación de los ciegos y deficientes visuales con otras deficiencias asociadas y apoyo a la Educación Integrada.

— Se reconoce que los alumnos ciegos pueden educarse tanto en régimen integrado como en régimen no integrado, poniendo al servicio de unos y otros todos los medios disponibles.

— Se reconvierten los colegios tradicionales en Centros de Recursos Educativos integrados por Colegio Específico, Unidad de Rehabilitación Visual, Unidad de Producción de Recursos, Residencia y Equipo de Apoyo a la Educación Integrada, y con la función de coordinar la educación de los alumnos, de una determinada zona, tanto si asisten al propio Colegio Específico como a centros ordinarios.

— Se crea la Escuela Universitaria de Fisioterapia.

— Se implantan en los C.R.E.S. de Madrid, Barcelona y Sevilla determinados estudios de Formación Profesional.

— Se crean, finalmente, Equipos de Apoyo a la Educación Integrada en la mayor parte de las provincias, de los que forman parte profesionales de otras entidades: M.E.C., Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas...

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 determina el planteamiento de la Educación no Universitaria y, por tanto, también de la Educación Especial.

Ha llegado el momento de que la O.N.C.E., una vez más y afrontando los nuevos cambios, deba tomar una postura clara sobre su actuación en el campo relativo a la educación de los ciegos y deficientes visuales.

La población escolarizada en los colegios específicos disminuye alarmantemente.

La LOGSE establece profesores de apoyo, equipos específicos y centros de recursos para los alumnos con necesidades educativas especiales. Podría pensarse, por tanto, que la Administración Pública dispone o dispondrá en un futuro próximo de los medios necesarios y suficientes para atender a estos alumnos.

¿Es esto cierto? ¿Sigue siendo necesario que la O.N.C.E. mantenga su colaboración para que la educación de invidentes sea realmente eficaz? ¿Bastará con facilitar a los alumnos los medios materiales necesarios? ¿Cuál será la función de los profesionales de nuestros equipos?

He aquí una serie de cuestiones para cuya respuesta se está trabajando en la Sección de Educación y que dejamos a la consideración de los lectores de la Revista INTEGRACION.



## Discapacidad visual y razonamiento: un estudio comparativo sobre resolución de tareas de inferencia transitiva en ciegos y videntes (\*)

R. López Butragueño  
B. Roberto Colom Marañón

**RESUMEN:** Partiendo de la hipótesis de que una limitación estructural en la modalidad habitual de acceso perceptivo, como es la discapacidad visual, puede influir en los procesos de razonamiento y representación mental, los autores presentan un estudio comparativo de los patrones de ejecución de tareas de inferencia transitiva, de diferente contenido, en dos grupos de diez sujetos ciegos y videntes. Los resultados indican que los ciegos razonan con mayor lentitud, responden con más precisión y mantienen una memoria de trabajo más amplia que los videntes, lo que lleva a la conclusión de que los ciegos desarrollan una mayor capacidad para maximizar la precisión al tratar la información.

**PALABRAS CLAVE:** /Representación mental/ /Razonamiento/ /Inferencia transitiva/ /Discapacidad visual/

**ABSTRACT:** *Visual impairment and reasoning: A comparative study on inference problem solving in the blind and sighted.* On the basis of the hypothesis that a structural limitation in normal perception such as visual impairment may affect mental and reasoning processes, the authors discuss a comparative study of performance patterns in tasks involving different kinds of inference in two groups of ten blind and sighted subjects. The results indicate that the blind reason more slowly, reply more precisely and have a broader short-term memory than the sighted, leading the authors to conclude that the blind develop a greater ability to optimise precision when processing information.

**KEY WORDS:** /Mental representation/ /Reasoning/ /Transitive inference/ /Visual impairment/

### INTRODUCCION

¿Cómo nos representamos el mundo cuando tenemos que realizar determinadas tareas? ¿nos describimos lo que tenemos que hacer o nos imaginamos la situación que hemos de resolver? ¿de qué depende que nos describamos o nos imaginemos las tareas que tenemos que realizar en multitud de ocasiones? ¿cómo puede influir en este proceso el sistema sensorial que usamos particularmente para

captar la información del entorno? ¿cómo puede afectar que las tareas se encuentren referidas a distintos sistemas sensoriales? ¿cómo puede influir esto último cuando trabajamos con personas que tienen una *limitación estructural* clara relacionada con un sistema sensorial como la visión?

Preguntas como éstas han sido el motor de una gran parte de las investigaciones psicológicas relacionadas con el *sistema cognitivo humano*. Para intentar darles respuesta, siquiera parcial, se han planteado un gran número de modelos y teorías que van desde las hipótesis proposicionalistas, basadas en una *visión formal* del lenguaje natural (Newel y Simon 1972; Pylyshyn 1973; Fodor y Pylyshyn 1981, 1988) hasta las hipótesis imaginísticas, desde las que las personas *se imaginan* la tarea que deben realizar en un determinado momento (Kosslyn,

(\*) Los autores expresan su agradecimiento a las personas que han contribuido con sus aportaciones a la realización de este trabajo: Celia Ballenato (psicóloga de la Delegación Territorial de la ONCE en Madrid); Florentino Blanco (profesor ayudante en el Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid) y Eva Leo (estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid).

1975; Kosslyn y Schwartz, 1978), pasando por enfoques más sincretistas, que pretenden conjugar las dos posturas.

Esta última perspectiva supone que las personas pueden representarse la realidad usando distintos tipos de *sistemas de representación*, esto es *imaginándose o describiéndose* lo que tienen que hacer (Colom y col., 1991; MacCleod, Hunt y Mathews 1978; Hunt 1974, Paivio 1971, 1986; Jackendoff 1987). Es más los distintos sistemas de representación de la realidad que pueden usar las personas puede ser debida a múltiples causas, tales como sus capacidades globales de procesamiento, su experiencia educativa, familiar, o, como nos va a interesar especialmente en este trabajo, sus limitaciones estructurales.

¿Por qué las personas se representan de distinta manera la realidad? Una posible respuesta se puede encontrar en las eventualidades habidas en el *desarrollo ontogenético* de una determinada persona. Desde esta perspectiva, los modos, tendencias o posibilidades más habituales de acceso a la información podrían configurar las estrategias disponibles, o los procedimientos de captación y tratamiento de la información a las que han sido expuestas las personas durante su vida (Colom, 1993, 1994; quizá se podría hablar de una distinción entre entornos verbalizadores frente a prácticos-mecánicos).

Para trabajar sobre esta idea vamos a usar una tarea muy estudiada y de poco discutida validez ecológica. Veamos: si se desea elegir el crédito bancario que puede resultar más rentable, entre tres tipos de interés ofertados, no queda más remedio que hacer uso del mecanismo de la transitividad para elegir cuál de los tres resulta ser el más aconsejable.

Veamos un ejemplo más próximo a nuestro problema de investigación: cuando una persona ciega tiene que aprender la disposición de los objetos de una determinada habitación, puede usar distintos medios de exploración. Una vez ha aprendido la disposición de los elementos estables de esa habitación, puede usar la inferencia transitiva para ahorrar cálculos. Así, por ejemplo, si debe explicarle a una persona cómo llegar a alcanzarle un objeto situado en el cajón de una mesa, podría usar una estimación de distancias no-lineal (pensaría algo así): *si la persona se encuentra al lado de la puerta y la mesa está en el extremo de mi derecha. entonces para poder llegar al objeto de la mesa debo indicarle la ruta necesaria, teniendo en cuenta las*

*sillas agrupadas que se encuentra en su trayectoria más directa).*

El razonamiento deductivo implicado aquí, esto es, la tarea de resolución de inferencias transitivas, como base de estudios sobre los modos de representación de la realidad, han dado un gran número de modelos que apoyan tendencias, tanto del uso de estrategias basadas en imágenes como en el lenguaje natural.

No vamos a detenernos aquí a revisar todos los modelos propuestos para explicar cómo razonan deductivamente las personas (véase Colom, 1989, Colom y Juan-Espinosa, 1990, para una presentación de los mismos), pero sí comentaremos que el variado abanico de modelos parece avalar la idea de que es muy difícil constreñir la ejecución de las personas en un *solo modelo*. En una palabra, aparentemente *las personas usan distintos sistemas de representación para razonar deductivamente*, proceso en el cual llegan a una distinta eficacia (Colom y col., 1991).

Los problemas de inferencia transitiva se presentan con una primera premisa, una segunda premisa, y una pregunta sobre las relaciones entre los elementos de las dos premisas.

Para poder responder a esa pregunta, la persona debe inferir la relación que dos elementos de las premisas (A y C) tiene con un tercero (B), a partir del carácter transitivo de esa relación.

Un ejemplo de inferencia transitiva podría ser:

*El cubo (B) es más pesado que el prisma (C).*

*El cubo (B) es más ligero que la esfera (A).*

*¿Cuál es más pesado?*

Como se ha comentado anteriormente, se podría considerar que la *historia de acoplamiento de una persona a su entorno de estimulación* podría dar lugar al desarrollo de distintas estrategias cognitivas de representación (Colom, 1993, 1994). Evidentemente, esto daría lugar a diferentes patrones de ejecución en aquellas tareas especialmente diseñadas para ser sensibles a aquellas variaciones. Pues bien, tal es el caso de la tarea de inferencia transitiva (López Butragueño, 1993).

En este sentido, es probable que *las personas con déficit visuales* constituyan un grupo adecuado para poner a prueba hipótesis como la nuestra. Por este motivo realizamos una comparación entre videntes y ciegos totales en tareas de inferencia transitiva. En

una palabra, estudiamos los patrones de ejecución en dos grupos de personas que se diferencian en el modo habitual de acceso a la información.

Hay que decir que se han realizado estudios comparativos entre ciegos y videntes en tareas de inferencia transitiva. Algunos parecen haber mostrado que la eficacia en razonamiento es diferente entre los grupos hasta los 6-7 años de edad (Rosa y Ochaíta, 1988).

No obstante, es preciso mencionar que *estos estudios se realizaron sin tener en cuenta el contenido de los problemas*.

Nosotros consideramos que ésta puede ser una variable muy importante, de manera que la manipulamos incluyendo contenidos referidos a distintos sistemas sensoriales. El objeto era comprobar su posible efecto en los mecanismo de razonamiento de los ciegos y de los videntes.

## ESTUDIO EXPERIMENTAL

En nuestro trabajo tratamos de poner a prueba la hipótesis de si la modalidad habitual de acceso perceptivo a la información (esto es, la limitación estructural) influye de manera significativa en los patrones de ejecución mostrados ante variantes de la tarea de inferencia transitiva.

Por tanto, el objetivo es tratar de responder a la siguiente pregunta: *¿influye en cómo se razona deductivamente, la referencia a las diversas modalidades perceptivas?*

## Método

Variamos el *contenido* de las inferencias transitivas, eligiendo tipos referidos a las distintas modalidades perceptivas de acceso a la información (ver Tabla 1).

Tabla 1

### Contenidos de las inferencias transitivas en función de la modalidad perceptiva

Háptico I	ligero-pesado
Háptico II	liso-rugoso
Espacial	encima-debajo
Visual	luminoso-oscuro
Verbal	hábil-torpe

De esta manera, resultan problemas como el siguiente:

*La esfera (A) es más lisa que el cubo (B).  
El cubo (B) es más liso que el prisma (C).  
¿Cuál es más liso?*

Decidimos tener en cuenta, en el contenido háptico, dos tipos de relación con el objeto de analizar cuál de los dos resultaría más háptico, y controlar así los posibles efectos en los videntes.

De este modo constituimos 80 problemas, 16 con cada una de las relaciones, utilizando las 8 estructuras formales de los problemas (con comparativos de superioridad) y las dos diferentes formas de realizar la pregunta (ver Tabla 2).

Tabla 2

### Estructura de las inferencias (comparativos de superioridad)

Tipo	Estructura	Pregunta
I	$A > B : B > C$	¿ < ?
II	$B > C : A > B$	
III	$C < B : B < A$	
IV	$B < A : C < B$	
V	$A > B : C < B$	¿ < ?
VI	$C < B : A > B$	
VII	$B < A : B > C$	
VIII	$B > C : B < A$	

Para tener en cuenta la modalidad perceptiva de las personas, seleccionamos dos grupos experimentales, atendiendo a la posibilidad de acceder visualmente a la información. De esta manera, los grupos estaban formados por ciegos totales (tardíos y tempranos) y videntes.

Las variables medidas fueron, en primer lugar, el porcentaje de aciertos en relación a los diferentes contenidos y, en segundo lugar, medimos el tiempo de respuesta utilizado por las personas desde el momento de la finalización de la enunciación de la pregunta hasta su contestación.

Solamente utilizamos el tiempo de aquellas inferencias que fueron contestadas de forma correcta.

A partir de estas variables planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

En primer lugar, el grupo de *ciegos totales* mostraba un patrón de ejecución más lento y tenderán

a cometer más errores en las inferencias con contenido alusivo a modalidades perceptivas no manejadas habitualmente por ellos, es decir, en las inferencias con contenido visual fundamentalmente.

En segundo lugar, el grupo de videntes será más lento y más impreciso en las inferencias con contenido relativo a modalidades perceptivas no manejadas habitualmente por ellos, es decir, en la condición experimental correspondiente a inferencias con contenido háptico, dado que los videntes confían más en los sistemas visuales y acústicos que en los hápticos).

Por último, y en lo que se refiere a la *comparación entre los dos grupos experimentales*, cabe esperar que éstos no difieran en condiciones experimentales en las que se contemplen contenidos referidos a modalidades usadas habitualmente por ambos, a saber, en inferencias con contenido espacial y verbal, tanto en tiempo de respuesta como en precisión.

Por otro lado, el grupo de ciegos totales será más rápido en las inferencias con contenido háptico que el grupo de videntes, pero éste será más rápido en las inferencias con contenido visual. Este mismo patrón corresponderá a la medida de precisión de respuesta.

## Sujetos

Trabajamos con 10 sujetos por grupo. El grupo de ciegos totales estaba registrado en la Delegación Territorial de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en Madrid. Se seleccionaron personas jóvenes, de entre 18 y 30 años, para equiparar este grupo con el de videntes. Los videntes fueron estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Tuvimos en cuenta el hecho de que los ciegos tardíos hubieran perdido todo recuerdo visual, mediante la atención a criterios como el tiempo transcurrido desde la pérdida de la visión (más de 10 años) o a la respuesta negativa a preguntas tales como: ¿recuerdas el color rojo?, ¿recuerdas el rostro de algún pariente tuyo?, etc.

## Materiales

Un radiocassette tipo Walkman (Sony Megabass) y una cinta con los problemas grabados.

Dos pares de cascos para que, tanto el sujeto experimental como el experimentador pudieran escuchar los problemas.

Un cronómetro manual para registrar los tiempos de respuesta.

Una rejilla de registro de las respuestas de los sujetos.

## Procedimiento

El experimento fue *desarrollado de forma individual* y constaba de tres partes.

En la *primera parte*, las personas debían responder a los 80 problemas de inferencia transitiva presentados de forma aleatorizada.

Los problemas eran presentados de forma auditiva, y sólo se disponía de una oportunidad para contestar.

No existía, evidentemente, límite de tiempo, y se debía contestar de viva voz. Las respuestas se anotaban en una tabla de registro construida al efecto.

Se realizaron dos descansos de 5 minutos, entre los problemas 40-41 y los problemas 60-61.

En la *segunda parte*, la persona debía contestar a un informe subjetivo diseñado para recabar información sobre las estrategias de representación usadas para contestar a los problemas, y sobre el nivel de dificultad de los distintos contenidos.

Finalmente, las personas debían responder la prueba de dígitos del WAIS, con el objeto de evaluar la posible influencia de la *amplitud de memoria operativa o de trabajo* en la eficacia de resolución de las inferencias transitivas. Esta variable es muy importante, si tenemos en cuenta que las personas escuchaban cada problema una sola vez.

## Resultados

Por un lado, en lo que se refiere al tiempo (latencia-Figura 1), podemos observar que en casi todas las condiciones experimentales los ciegos totales tardan más tiempo en responder al problema. Esta tendencia se rompe en las inferencias con contenido espacial (1.32 frente a 1.35). Además, el patrón de los videntes es más homogéneo. Conviene indicar que dado el escaso número de sujetos, los análisis intergrupo e intragrupo se realizaron a partir de

técnicas de contraste no paramétrico (vg. Kolmogorof del paquete estadístico SPSS para PC).

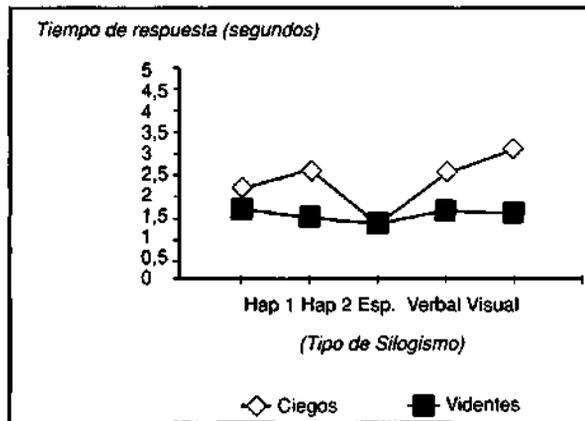


Figura 1. Latencia de ciegos y videntes en cada contenido.

Los ciegos tardan significativamente más tiempo en las inferencias ligero-pesado que en las inferencias encima-debajo ( $P < .05$ ), y menos que en las inferencias luminoso-oscuro ( $P < .01$ ). También tardan significativamente más tiempo en las inferencias liso-rugoso que en las encima-debajo ( $P < .000$ ). Por último, tardan menos tiempo en las inferencias encima-debajo que en las inferencias hábil-torpe ( $P < .000$ ). Razonan sobre posiciones, por tanto, con igual rapidez que los videntes.

Por su parte, los videntes tardan menos en las inferencias hábil-torpe ( $p < .01$ ) que en las inferencias luminoso-oscuro ( $p < .05$ ) y que en las inferencias ligero-pesado ( $p < .01$ ).

Las mayores diferencias entre los dos grupos se producen en las inferencias con contenido liso-rugoso y en las inferencias luminoso-oscuro. Los ciegos tardan significativamente más que los videntes en las inferencias liso-rugoso (2.61 frente a 1.49  $P < .05$ ) y en las inferencias luminoso-oscuro (3.09 frente a 1.61  $P < .05$ ).

Por lo que se refiere a la precisión (porcentaje de aciertos) podemos observar en la Figura 2, que los ciegos son mucho más precisos que los videntes, excepto en las variantes de la tarea de inferencia con contenido espacial.

En concreto, son significativas las diferencias en las inferencias ligero-pesado (.80 frente a .60  $P < .01$ ), en las inferencias liso-rugoso (.79 frente a .60  $P < .01$ ), en las inferencias hábil-torpe (.83 frente a .63  $P < .01$ ) y en las inferencias luminoso-oscuro (.78 frente a .62  $P < .01$ ).

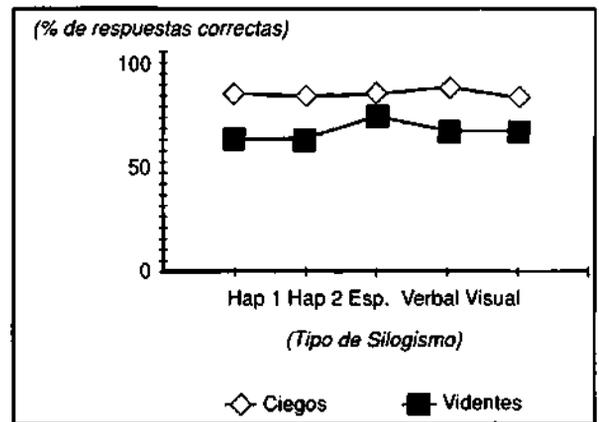


Figura 2. Porcentaje aciertos ciegos y videntes en cada contenido.

En cualquier caso, también se puede observar en la Figura 2 que, en este caso, el patrón general de resultados en precisión de respuesta es más homogéneo en los ciegos que en los videntes. Luego, se invierte la tendencia con respecto al tiempo.

Por otro lado, las puntuaciones de los grupos experimentales en la prueba de dígitos del WAIS informan que los ciegos (media=13.6) tienen significativamente ( $p < .000$ ) una mayor amplitud de memoria operativa o de trabajo que los videntes (media=10.7).

## DISCUSION Y CONCLUSIONES

En primer lugar, podemos considerar, de forma general, que encontramos diferencias entre los dos grupos experimentales, manifestadas en patrones globales de ejecución en la tarea de inferencia.

Aparentemente (Figuras 1 y 2), las personas parecen impermeables a los distintos contenidos de los problemas. Sin embargo, un análisis más pormenorizado de los resultados nos hace llegar a las siguientes conclusiones.

En cuanto al *tiempo*, la ejecución de los videntes está menos influida por los diversos contenidos de la tarea de inferencia.

Además, los videntes son más rápidos, de forma general, que los ciegos al resolver las inferencias, salvo en el caso del contenido espacial.

En cuanto al *nivel de precisión* concretado por los porcentajes de aciertos, encontramos un patrón contrario al anterior, esto es, los ciegos muestran una tendencia homogénea a lo largo de todos los contenidos, siendo significativamente más precisos que los videntes.

Veamos más en detalle los resultados sobre el contenido de los problemas.

Un análisis de los patrones temporales nos indica que, en el caso de los ciegos, aparece cierta permeabilidad en las inferencias con contenido visual, lo que apoyaría una de nuestra hipótesis.

En precisión, encontramos en los dos grupos cierta permeabilidad a los contenidos.

Un análisis global, tanto en precisión como en latencia, nos dice que los ciegos tardan significativamente más que los videntes en resolver casi todos los tipos de problemas pero, por otro lado, son más precisos.

Los resultados en *amplitud de memoria operativa* aportan datos interesantes. De esta manera, los ciegos muestran una mayor amplitud de memoria, con un grado de significación importante.

Si unimos este dato con los resultados experimentales, no parece descabellado apuntar que puede existir una relación directa entre la mayor amplitud de memoria y la mayor precisión en la resolución de esta tarea por parte de los ciegos.

Los resultados encontrados nos indican que una mayor amplitud de memoria no maximiza por igual la rapidez y la precisión. Esto parece sugerir que la amplitud de la memoria operativa no garantiza un balance rapidez-precisión en tareas de razonamiento deductivo.

Si esto es así, nuestros datos llevarían a cuestionar una identificación que está comenzando a realizarse entre memoria operativa o de trabajo (*working memory*) y razonamiento (Kyllonen y Christal, 1991). En una palabra, ¿constituyen dos sistemas funcionalmente distintos el razonamiento y la posibilidad de manipular cómodamente la información en la memoria de trabajo y operativa? (Colom, 1993, 1994).

En general, estos datos podrían avalar las posturas que defienden la importancia de la modalidad sensorial en el procesamiento de la información (Millar, 1990).

A este respecto el empleo cotidiano de diferentes modalidades perceptivas podría modular aspectos globales de procesamiento de la información.

Nuestros resultados, unidos a otros sobre la equiparación en eficacia de ciegos y videntes a lo largo

del desarrollo en áreas como la expuesta aquí (López y col., 1994), parecen aportar la idea de que el sistema cognitivo crea estrategias nuevas a lo largo de la ontogenia, a partir de las posibilidades estructurales del organismo, para subsanar sus limitaciones perceptivas (Colom, 1993, 1994).

Otro dato complementario es la heterogeneidad representacional que muestran las personas cuando se enfrentan a diversas tareas, de manera muy ligera a *variables de sujeto*. Esta heterogeneidad se adquiriría a partir de la constante interacción con el mundo (Blanco y col., 1991; Colom, 1993, 1994; López y col., 1994).

Pero, ¿de qué forma influyen las limitaciones sensoriales en la configuración cognitiva? Un dato de gran relevancia es la marcada mayor amplitud de los ciegos en memoria operativa. Esto lleva, no a una mayor rapidez, sino a una mayor precisión de resolución. Los ciegos parecen capaces de mantener mayor cantidad de información, y durante más tiempo, en la memoria operativa, quizá para manipularla de forma más completa.

No parece insensato argumentar, al hilo de lo expuesto, que las limitaciones estructurales de los ciegos, que impiden utilizar sistemas de carácter holista (visión) y que los lleva a tener que basarse en sistemas de carácter secuencial (auditivos y hápticos), imponen al sistema una adaptación consistente en ampliar la capacidad de la memoria operativa o de trabajo. Esto, por razones bastante claras, tiene una gran importancia adaptativa para los ciegos.

De esta manera, se podría decir que los sistemas de representación vienen configurados e influidos por las posibilidades estructurales de las personas y por sesgos de las modalidades sensoriales utilizadas habitualmente.

Pero estos sesgos no influyen sólo en los sistemas representacionales, sino que afectan también a las capacidades globales del sistema, obligando a encontrar funciones de adaptación. Esta re-configuración podría guiar, posteriormente, la elección de un sistema representacional u otro para enfrentarse de una forma económica a la resolución de las tareas a las que tenemos que recurrir en nuestra vida cotidiana (Colom, 1993, 1994).

Una última cuestión que queremos mencionar se refiere a la posibilidad de trabajar en el problema de si se puede mejorar la velocidad de respuesta de los ciegos, pero sin pérdida de precisión. Esto su-

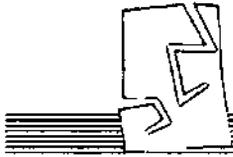
pondría un objetivo de investigación importante, si tenemos en cuenta que la toma de decisiones (proceso en el que se encuentra implicado el razonamiento deductivo) bajo situaciones de relativa emergencia puede ser vital para los ciegos totales en diversos contextos

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDERSON, J R (1976) *Language, memory and thought* New Jersey LEA Hillsdale
- BLANCO, F, COLOM, R, LÓPEZ, R, LEO, E (1992) *Ceguera y desplazamiento mental en una isla ficticia del ojo de la mente a la mano de la mente* Ponencia presentada en el IV Seminario Interdisciplinar de Ciencia Cognitiva Universidad de Valencia
- COLOM, B R (1989) *Las estrategias diferenciales de representación en el razonamiento* Tesis doctoral no publicada
- COLOM, B R (1993) *¿Sabe geometría el marlin pescador?, hacia una concepción psicológica del conocimiento humano* Estudios de Psicología, 50, 89-106
- COLOM, B R (1995) *Psicología de las diferencias individuales* Madrid Pirámide
- COLOM, B R, ALONSO, S y BLANCO, M A (1991) *Diferencias individuales en la resolución de inferencias transitivas* UAM Inédito
- COLOM, R y JUAN-ESPINOSA, M (1990) *Estudios sobre los fundamentos de la cognición* Valencia Promolibro
- FODOR, J A (1975) *El lenguaje del pensamiento* Madrid Alianza (1984)
- FODOR, J A y PYLYSHYN, Z (1981) *¿En que medida es directa la percepción visual?* En J E García-Albea (coord) *Percepción y computación* Madrid Pirámide
- FODOR, J A y PYLYSHYN, Z (1988) *Connectionism and cognitive architecture a critical analysis* Cognition, 28, 3-71
- HUNT, E (1974) *Quote the raven? Nevermore!* en L Greg (Ed) *Knowledge and cognition* New Jersey Hillsdale Erlbaum
- JACKENDOFF, R (1987) *On beyond zebra the relation of linguistic and visual information* Cognition, 26, 89-114
- KOSSYN, S (1975) *Information representation in visual images* Cognitive psychology, 7, 341-370
- KYLLONEN, P C y CHRISTAL, R (1990) *Reasoning ability is (little more than) working memory capacity?* Intelligence, 14, 389-433
- LÓPEZ, R (1993) *Estudio de los patrones de ejecución de ciegos totales y videntes en tareas de inferencia transitiva* Memoria de licenciatura inédita Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid
- LÓPEZ, R, LEO, E, BLANCO, F, COLOM, R (1994) *Explotación háptica y estimación mental de distancias en una isla ficticia* La importancia de la acción en las representaciones espaciales Integración, 14, 5-15
- MACCLEOD, C, HUNT, E y MATHEWS, N (1978) *Individual differences in the verification of sentence picture relationships* Journal of verbal learning and verbal behavior, 5, 493-508
- MILLAR, S (1990) *Imagery and blindness* En P J Hampson, D F. Mark y J T E Richardson (Eds) *Imagery current developments* London Routledge
- NEWELL, A y SIMON, H (1992) *Human problem solving* Nueva Jersey Prentice Hall
- PAIVIO, A (1971) *Imagery and verbal processes* New York Holt, Rinehart and Winston, Inc
- PAIVIO, A (1986) *Mental representations a dual coding approach* Nueva York Oxford Univ Press
- PRYSHYN, Z (1973) *¿Qué te dice el ojo de la mente al cerebro de la mente?* En J E García-Albea (coord) *Percepción y computación* Madrid Pirámide
- PYLYSHYN, Z (1983) *Computación y Cognición* Madrid Debate
- ROSA, A y OCHAÏTA, E (1988) *Estado actual de la investigación en psicología de la ceguera* Infancia y aprendizaje 41, 53-62
- WECHSLER, D (1986) *WAIS, Escala de Inteligencia para Adultos* Madrid TEA (6ª edición, adaptación dirigida por M Yela y A Cordero)

---

Raúl López Butragueño, estudiante de doctorado, Benjamín Roberto Colom Marañón, profesor titular Universidad Autónoma de Madrid Facultad de Psicología Departamento de Psicología Biológica y de la Salud 28049 Cantoblanco-Madrid (España)



## Rendimiento instruccional al finalizar la escolaridad obligatoria: un estudio comparativo con alumnos ciegos y videntes

A. Rosa Membrives

**RESUMEN:** Se presenta un estudio comparativo sobre rendimiento escolar al finalizar octavo curso de Educación General Básica, realizado con alumnos del Centro de Recursos Educativos «Luis Braille» de la Organización Nacional de Ciegos Españoles en Andalucía, y con alumnos videntes en escuelas ordinarias. Los resultados indican que los alumnos de octavo curso del Centro de Recursos, si bien disponen de mejores condiciones para afrontar el último año de escolaridad obligatoria, no desarrollan técnicas de estudio adecuadas para obtener el rendimiento que cabría esperar de sus aptitudes.

**PALABRAS CLAVE:** /Rendimiento escolar/ /Escolaridad obligatoria/ /Proyecto Curricular de Centro/ /Organización Nacional de Ciegos Españoles/

**ABSTRACT:** *Academic performance of eight-graders (end of compulsory education): a comparative study between blind and sighted pupils.* The authors present a comparative study of academic performance after eight grade (last year of Elementary School) run on pupils enrolled in the Spanish National Organisation of the Blind's «Luis Braille» Educational Resource Centre in Andalusia and pupils in ordinary schools. The results indicate that the eight grade pupils in the Resource Centre, while better prepared intellectually to finish the last year of mandatory education, do not develop appropriate study habits to reach performance levels in keeping with their aptitudes.

**KEY WORDS:** /Academic performance/ /Compulsory education/ /School curriculum/ /Spanish National Organisation of the Blind/

### INTRODUCCION

La elaboración del Proyecto Curricular de Centro como instrumento para la toma de decisiones sobre qué, cómo, cuándo enseñar, qué y cuándo evaluar, nos lleva a estudiar con detenimiento la realidad social, cultural y educativa en la que se encuentra inserto el Centro de Recursos Educativos «Luis Braille» de la ONCE en Andalucía. Como procedimiento de aproximación se precisa un conocimiento lo más exhaustivo posible de distintos aspectos, entre los que destaca la población atendida (tipo, procedencia, características socioeducativas y psicológicas, nivel sociocultural y económico, aspiraciones, necesidades educativas especiales, etc...) así como el tratamiento educativo que en los últimos años se ha venido observando dentro de las programaciones de aula a una realidad cambiante y distinta a la de años atrás.

Es en este sentido en el que el proceso de decisiones que conlleva la elaboración del Proyecto Curricular de Centro se ve imbuido de la necesaria delimitación de nuestra realidad educativa. Porque, en definitiva, será este conocimiento el que nos situará en el contexto real de actuación y ayudará, en última instancia, a formular propuestas didácticas más eficaces; entre otras, la secuenciación de contenidos, las finalidades generales del Centro, el tipo de materiales curriculares e, incluso, los modelos de organización y agrupamiento de la actividad escolar —de alumnos y profesores—.

Por otro lado, es evidente que la divergencia entre las expectativas del profesorado, formuladas en un determinado proyecto curricular y el nivel de logro de los alumnos es causa común de ansiedad y desmotivación, en la medida que nuestros propósitos no se concretan en la práctica de las aulas.

En este sentido, el análisis de la evolución de las tasas de insuficientes de nuestro Centro a lo largo de los últimos cuatro años en Educación General Básica muestra el siguiente número:

- el 44,25% de las calificaciones del área de Lengua Española y Literatura;
- el 53,33% de las calificaciones del área de Matemáticas;
- el 28,18% de las calificaciones del área de Ciencias Naturales;
- el 34,65% de las calificaciones del área de Ciencias Sociales.

Las anteriores precisiones nos llevan a la necesidad de delimitar del modo más claro posible las causas que pueden estar provocando estas situaciones de «fracaso escolar», a sabiendas que la situación es siempre el resultado de la interacción de múltiples factores, de forma que el producto, en nuestro caso el elevado número de insuficientes por áreas observado supone algo más que la suma aislada de los mismos. De un primer análisis de la realidad pueden concebirse los siguientes:

- Las trayectorias de fracaso escolar reiterado con las que acceden los alumnos al Centro de Recursos en los últimos cursos escolares. De esta forma, su ingreso, especialmente los mayores de dieciséis años, viene motivado en una proporción altamente significativa por la necesidad de recuperar itinerarios educativos especialmente desestructurados: cambios de centros, repeticiones de curso reiteradas, absentismo escolar por intervenciones quirúrgicas, pérdidas repentinas de visión y necesidad de cambio de sistema lecto-escritor, etc...
- En muchos casos, y como consecuencia de lo anterior, se produce un distanciamiento entre las necesidades reales de los alumnos que ingresan y el proyecto curricular del centro, más concebido para alumnos que inician la escolaridad (primeros cursos de Primaria) que para alumnos con materias pendientes del Ciclo Superior de la EGB. Este distanciamiento se agudiza cuando se trata de alumnos con handicaps culturales añadidos -la mayoría de nuestros alumnos-. Tales situaciones provocan una gran dificultad para la motivación y la imposibilidad de

que el aprendizaje sea significativo y funcional a sus necesidades.

Las consecuencias de tales situaciones determinan un deterioro considerable del concepto de sí mismo. El alumno, acostumbrado al fracaso, siente que cualquier propuesta, sea de la naturaleza que sea, supera sus propias posibilidades. Esto provoca una inhibición del esfuerzo y una desmotivación general hacia las tareas escolares relacionadas con el objeto de su fracaso. Las alternativas pasan necesariamente por un cambio del proyecto curricular que se adapte a la realidad cambiante de los alumnos que acceden al Centro de Recursos. Unos posibles ejes para esta alternativa estarían relacionados con la forma de planificar el trabajo escolar, los sistemas de evaluación y los sistemas de orientación.

## FORMULACION DEL PROBLEMA

A partir de la revisión de la literatura existente sabemos que sobre el fracaso escolar inciden una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia y del propio alumno en cuanto persona que es (González, 1975). Siguiendo a Page (1990), podemos distinguir dos grupos de factores: los determinantes contextuales, que incluirían las variables escolares y los determinantes personales, que contemplan variables como la inteligencia y aptitudes, estilos cognitivos, sexo y personalidad.

Las variables que pueden considerarse en un estudio sobre rendimiento escolar serían, pues:

- Variables sociofamiliares. Dentro de esta categoría podrían incluirse la «profesión» y «nivel cultural» de los padres como indicadores del nivel sociocultural familiar. Las características psicológicas de la familia, afectadas fundamentalmente por el «status social», tienen efectos sobre el rendimiento académico, a través de la inteligencia y las aptitudes, ya que existe una fuerte correlación entre categoría profesional y CI (Buceita, 1982; Pérez, 1983).
- Dentro de las variables escolares pueden considerarse las que hacen referencia al alumno, y dentro de éstas a la variable «edad de escolarización». Según se desprende de la investigación realizada por De Miguel (1979), las puntuaciones obtenidas por los alumnos preescolarizados en todas las va-

riables relacionadas directamente con el rendimiento académico son superiores significativamente respecto a aquellas que alcanzan los alumnos no preescolarizados.

- Dentro de los determinantes personales, se incluyen la inteligencia y las aptitudes. La mayoría de los estudios sobre inteligencia y rendimiento escolar (Orpi, 1983; Pelechano, 1977; Repeto, 1984) confirman que las correlaciones entre ambas variables oscilan entre 0.40 y 0.60. Dentro de las aptitudes el factor verbal y el razonamiento abstracto son quizás los únicos que mantienen un comportamiento estable.

Estas necesidades nos llevan a formular un estudio en el que pueda ofrecerse al profesorado elementos de análisis para el conocimiento de la realidad del Centro de Recursos de una forma más sistematizada y exhaustiva. Las decisiones a tomar una vez finalizado el estudio se refieren a la elección de la alternativa de acción más adecuada entre varias posibles y que afectan necesariamente a campos curriculares definidos, tales como:

- Finalidades Generales del Centro.
- Propuesta de Secuenciación de Contenidos a lo largo de la Escolaridad Obligatoria.
- Estrategias metodológicas de Adaptación Curricular.
- Criterios de Evaluación y Promoción de Ciclo.

La información necesaria para esta toma de decisiones supone un amplio abanico de campos de estudio. La presente investigación se encuadra dentro de ellos, pero asume tan sólo un aspecto, a saber, el del nivel de logro de objetivos curriculares para las distintas materias por los alumnos que finalizan su escolaridad en el Centro de Recursos (Octavo Curso de Educación General Básica). Otros elementos para el análisis responderán a posteriores trabajos.

La información se ha obtenido del análisis de resultados en unas pruebas específicamente elaboradas para ello. Constituye un primer análisis documental del campo de conocimiento de esta investigación. Esto nos llevó a diseñar una investigación de tipo comparativo en el que se querían obtener datos que permitieran decidir el lugar que ocupa nuestra realidad entre otras. De esta forma, se to-

maron realidades del entorno y se estableció un método formal para analizar los datos como criterio que sirviera de base para comparar las entidades y llegar a algunas conclusiones acerca de su posición relativa.

La investigación comparativa resulta pertinente en función de la significación educativa de lo que se va a descubrir sobre la semejanza o la diferencia de esas realidades comparadas.

## OBJETIVOS

El objetivo primordial que nos formulamos con la investigación era, por tanto: «Situación el nivel de logro de objetivos curriculares de la Enseñanza Obligatoria de los alumnos del Centro de Recursos Educativos Luis Braille respecto a otras realidades educativas de la ciudad». A partir de los resultados que pudieran obtenerse, pensamos que estaríamos en mejores condiciones de:

- Facilitar los procesos de decisión curricular del profesorado en torno al Proyecto Curricular de Centro.
- Mejorar el conocimiento de otras realidades educativas de nuestro entorno.
- Verificar la relación existente entre calificaciones obtenidas y resultados en una prueba de instrucción.
- Mejorar los procesos de evaluación y promoción de ciclo en el Centro de Recursos.
- Lograr adaptaciones curriculares más efectivas y pertinentes a la realidad de los alumnos del Centro.

## METODO

Se ha llevado a cabo, por tanto, una investigación comparativa entre tres realidades educativas (marcos de investigación) distintas en relación al nivel de logro de los objetivos curriculares terminales de la Educación General Básica. Ello ha supuesto, junto al aislamiento de la variable comparativa, la definición de variables de criterio significativas: rendimiento en Matemáticas, Lengua Española, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Frente a otras alternativas, tales como el análisis de las calificaciones obtenidas por los alumnos de octavo curso del Centro de Recursos «Luis Braille»

de la ONCE en Andalucía durante los últimos cinco años, la investigación comparativa de las Actas de Evaluación Final de los alumnos de octavo curso de Educación General Básica en el curso escolar 1992/93 de tres realidades educativas distintas, o el análisis bibliográfico y documental de Fracaso Escolar en Educación Obligatoria, se ha optado por este tipo de trabajo en razón a los siguientes criterios:

- Una mayor validez externa por el empleo de pruebas unificadas para la medición de la variable comparativa, frente al uso restringido de las Actas de Evaluación Final.
- La comparación de realidades educativas distintas permite situar a los alumnos del Centro de Recursos Educativos «Luis Braille» de la ONCE en Andalucía dentro de la realidad educativa de la ciudad.

## **Muestra**

La muestra estaba constituida inicialmente por 45 sujetos, agrupados en tres centros escolares:

- Muestra A: 15 alumnos de 8º curso de un colegio público de una localidad cercana a Sevilla y una tasa de insuficientes próxima a la del Centro de Recursos Educativos «Luis Braille».
- Muestra B: 15 alumnos de 8º curso de un colegio privado del centro de Sevilla y con una tasa de insuficientes sensiblemente inferior a la del Centro de Recursos Educativos «Luis Braille».
- Muestra C: 15 alumnos de 8º curso del Centro de Recursos «Luis Braille» de la ONCE en Sevilla.

La selección de los alumnos para cada muestra se realizó al azar de forma que estuvieran presentes en la misma una representación proporcionada de todos los alumnos de 8º curso de cada centro atendiendo al rendimiento en las áreas curriculares. Esta selección fue realizada por los propios profesores de los alumnos a excepción de la muestra C, en la que participaron todos los alumnos de 8º curso.

Asimismo, sobre esta muestra se evaluaron previamente determinadas variables aptitudinales (inteligencia general, razonamiento abstracto, comprensión verbal, fluidez verbal) y de hábitos de trabajo como procedimiento para describirla.

## **Hipótesis de Partida**

Se ha empleado una hipótesis de trabajo según la cual las muestras no diferían de forma significativa en su rendimiento para las distintas áreas curriculares, medido a través del instrumento elaborado especialmente para ello.

## **Instrumentos de Medida**

Para la evaluación del rendimiento en las áreas curriculares los profesores del Centro elaboraron el test de instrucción denominado «Pruebas de Promoción Ciclo Superior», consistente en cuatro subpruebas (Matemáticas, Lengua Española, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). El test consistía en 34 preguntas (ocho para Matemáticas, Lengua Española y Ciencias Sociales y diez para Ciencias Naturales) que intentaban recoger los contenidos más significativos de todo el Ciclo Superior de la Educación General Básica.

Los diversos items de las pruebas de rendimiento poseían diversa ponderación en función del tipo de respuesta exigida. Así, para cada una de las subpruebas tenemos lo siguiente:

- Sub-prueba de Matemáticas: mínimo de 0 puntos y máximo de 39 puntos.
- Sub-prueba de Lengua Española: mínimo de 0 puntos y máximo de 43 puntos.
- Sub-prueba de Ciencias Naturales: mínimo de 0 puntos y máximo de 44 puntos.
- Sub-prueba de Ciencias Sociales: mínimo de 0 puntos y máximo de 37 puntos.

Para la medición de las variables aptitudinales antes mencionadas se empleó la batería EOS y para la evaluación de los hábitos de estudio, se ha empleado el Inventario CHTE-85 de Alvarez y Fernández (1989). Este último mide aspectos como actitud general hacia el estudio, lugar de estudio, plan de trabajo, técnicas de estudio, toma de apuntes y exámenes.

## **RESULTADOS**

### **Recogida de Datos**

El procedimiento de recogida de datos se realizó en dos momentos: a mediados de marzo se procedió a la evaluación de la Inteligencia General, Razonamiento Abstracto, Comprensión Verbal, Fluidez

Verbal y Hábitos de Estudio. A finales de mayo se evaluó el rendimiento en las áreas curriculares. Todas las pruebas fueron administradas en cada uno de los colegios y por personal del Centro de Recursos.

## Tablas de resultados brutos

A efectos de brevedad, se presentan los resultados más significativos en las Tablas 1 y 2.

*Tabla 1*

### **Puntuaciones medias obtenidas por cada muestra en la batería EOS**

		<i>Muestra A</i>	<i>Muestra B</i>	<i>Muestra C</i>
G	Media	14.86	16.66	22.42
	Varianza	14.69	25.28	54.95
CV	Media	9.80	16.13	43.50
	Varianza	12.82	3.392.33	885.20
RA	Media	14,06	18,13	34,71
	Varianza	25.12	15,75	717,48
FV	Media	57.66	77.29	52.50
	Varianza	78.62	159.62	323.96
TTI	Media	34.40	38.33	25.69
	Varianza	70.10	29.42	38.98

G: Inteligencia; CV: Comprensión Verbal; RA: Razonamiento Abstracto; FV: Fluidez Verbal; TTI: Técnicas de Trabajo Intelectual

*Tabla 2*

### **Puntuaciones medias obtenidas por cada muestra en la prueba de rendimiento escolar**

		<i>Muestra A</i>	<i>Muestra B</i>	<i>Muestra C</i>
MAT	Media	3.92	7.69	2.25
	Varianza	36.06	19.90	7.31
LEN	Media	17.78	26.76	15.25
	Varianza	73.32	26.94	97.68
NAT	Media	11.85	14.07	17.31
	Varianza	117.83	35.76	73.96
SOC	Media	3.92	7.69	7.93
	Varianza	28.49	31.81	38.68

MAT: Matemáticas; LEN: Lenguaje; NAT: Naturales; SOC: Sociales

## Tratamiento Estadístico

Para el análisis de las diferencias observadas, tanto a nivel de variables aptitudinales como de rendimiento escolar, se han empleado dos estadísticos:

- la *t* de Student-Fisher, para el supuesto de una distribución normal de las poblaciones. Este test, no obstante, presenta gran estabilidad frente a las desviaciones de la normalidad.

— la *H* de Kruskal y Wallis —SACHS (1978)—. Mediante éste se examinó la posibilidad de que las tres muestras no procedieran de la misma población. Este estadístico, en comparación con el análisis de la varianza, que es el método óptimo para las distribuciones normales, muestra una eficiencia asintótica de aproximadamente el 95%.

El estudio de los diferencias observadas en las variables denominadas «aptitudinales» en esta

investigación, muestra las siguientes conclusiones:

- **Inteligencia General.** Las muestras A y B proceden de poblaciones semejantes respecto a la muestra C, que obtiene mejor puntuación (media de 22,42 puntos).
- **Comprensión Verbal.** Las muestras A, B y C proceden de poblaciones distintas con una puntuación mejor en la muestra C (media de 43,50 puntos).
- **Razonamiento Lógico.** Las muestras A, B y C proceden de poblaciones distintas con una puntuación mejor en la muestra C (media de 34,71 puntos).
- **Fluidez Verbal.** Las muestras A y C proceden de poblaciones semejantes respecto a la muestra B, que obtiene mejor puntuación (media de 77,29 puntos).
- **Técnicas de Estudio.** Las muestras A y B proceden de poblaciones semejantes respecto a la muestra C, que obtiene peor puntuación (media de 25,69 puntos).

Respecto al rendimiento en las distintas pruebas escolares, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- **Rendimiento en Matemáticas.** La muestra B ofrece un rendimiento sensiblemente superior al de las muestras A y C que son semejantes; es decir, 7,69 puntos frente a 2,25 (muestra C) y 3,92 puntos (muestra A).
- **Rendimiento en Lengua Española.** La muestra B ofrece un rendimiento sensiblemente superior al de las muestras A y C que son semejantes; es decir, 26,76 puntos frente a 17,78 puntos (muestra A) y 15,25 puntos (muestra C).
- **Rendimiento en Ciencias Naturales.** Las muestras A, B y C ofrecen un rendimiento semejante en la prueba, es decir, 11,85, 14,07 y 17,31 puntos respectivamente.
- **Rendimiento en Ciencias Sociales.** La muestra A ofrece un rendimiento sensiblemente inferior al de las muestras B y C que son semejantes a su vez; es decir, 3,92 puntos (muestra A) frente a los 7,69 de la muestra B y los 7,93.

## **DISCUSION DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Considerando las características del estudio comparativo realizado, las primeras conclusiones deben hacer referencia necesariamente a los resultados obtenidos tras la medición de las pruebas denominadas «aptitudinales». Por la bibliografía consultada, parece existir cierta correlación positiva entre ciertas variables como la inteligencia general, la comprensión verbal, el razonamiento lógico, la fluidez verbal y las técnicas de estudio con el rendimiento escolar al fin de la escolaridad obligatoria. De aquí que la primera parte de nuestro estudio se haya dirigido a comprobar la existencia de diferencias entre las tres muestras. Las conclusiones, en este sentido, son evidentes: los alumnos de 8.º curso del Centro de Recursos disponen de mejores prerrequisitos, respecto a los alumnos de las demás muestras, en ciertas variables de importancia para el rendimiento escolar como la Inteligencia General, la Comprensión Verbal y el Razonamiento Lógico. Por el contrario, sus Técnicas de Estudio son sensiblemente inferiores. De hecho, la puntuación media obtenida por el grupo lo sitúa en una categoría denominada por el test como «No saber estudiar». De aquí, que una de las primeras conclusiones que podemos extraer se refiere el hecho de que, los alumnos del Centro de Recursos, si bien disponen de mejores condiciones intelectuales para afrontar el último año de escolaridad obligatoria, no desarrollan buenos procedimientos para el tratamiento de la información y, por tanto, para obtener el rendimiento esperado por sus aptitudes mentales. Sólo en una de las variables -la fluidez verbal- nuestros alumnos no destacan respecto a las demás muestras.

*Los alumnos de Centro de Recursos disponen de mejores condiciones intelectuales, pero no desarrollan buenos procedimientos para el tratamiento de la información*

En relación al rendimiento observado en las diversas sub-pruebas, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1.ª Las puntuaciones obtenidas pueden catalogarse de insuficientes en líneas generales. De hecho, sólo la muestra B obtiene una puntuación media de Bien en la prueba de Lengua Española, quizás por la influencia que está ejerciendo una alta

puntuación en Fluidez Verbal como destacábamos anteriormente. En el resto de pruebas y para todas las muestras, las puntuaciones medias obtenidas la sitúan en una calificación de Insuficiente. Pensamos que ello puede deberse a la dificultad de la prueba para medir con exactitud los conocimientos de los alumnos, más aún cuando cada una de las sub-pruebas recogía conocimientos y capacidades de los tres cursos del Ciclo Superior. No obstante, pensamos que en posteriores trabajos debiera mejorarse la validez externa de la prueba a través de procedimientos más rigurosos.

2.<sup>a</sup> La muestra de alumnos del Centro de Recursos sólo obtiene la mejor puntuación en la sub-prueba de Ciencias Naturales, aunque esta puntuación no difiere significativamente de la del resto de muestras en la misma área, y que pueden considerarse en general como bajas.

3.<sup>a</sup> Es en la sub-prueba de Matemáticas donde los alumnos del Centro de Recursos obtienen la puntuación más baja respecto a las demás muestras (2,25 frente al 3,92 de la muestra A y los 7,69 de la muestra B).

De la situación de nuestros alumnos respecto a los integrantes de las demás muestras, podemos decir que por encima del centil 40, es decir, han cubierto los objetivos mínimos de la prueba el 50%, frente al 42% de la muestra A y el 84% de la muestra B. Ello nos hace señalar un rendimiento semejante entre los alumnos de nuestro Centro y los de la muestra A.

Finalmente, conviene señalar que, dado que la finalidad de la investigación era ofrecer instrumentos para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, podemos considerar iniciado el proceso, por cuanto de las conclusiones ofrecidas al Claustro de Profesores al finalizar el estudio se ha producido una mejor aproximación a la realidad, especialmente en lo que se refiere a promover la convergencia entre las expectativas del profesorado y el nivel de logro de los alumnos, lo que debe conducir al ajuste de las decisiones curriculares que conlleva tal Pro-

yecto a las necesidades reales de los alumnos. No obstante, es éste un objetivo difícilmente evaluable a corto plazo, por lo que consideramos satisfactorio el papel jugado por la investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVAREZ, F., FERNANDEZ, R. (1989) *Programa de Orientación de Estudios y Vocacional al término de la Escuela Obligatoria*. Barcelona: PPU.
- BUCETA, J. M. y otros (1982) Influencia de la situación familiar de los padres en el rendimiento escolar y la inteligencia de sus hijos. Un estudio experimental con niños de ocho años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37 (3) 549-556.
- DE MIGUEL, M. (1979) *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo de EGB VII Plan de Investigación Educativa*. Oviedo: ICE Universidad de Oviedo.
- FUENTES, A. (1986) Los modelos causales en la investigación del rendimiento académico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 104 27-49.
- LÓPEZ, J. (1980) Fracaso Escolar y origen social. *Revista de Ciencias de la Educación*, 104.
- ORPI, G. y otros (1983) La inteligencia: un estudio comparativo de las aptitudes cognitivas y el rendimiento escolar en adolescentes. *Cuadernos de Psicología*, II, 15-25.
- PAGE, A. (1990) *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- PELECHANO, V. (1977) *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento en el BUP*. Tenerife: ICE Universidad de la Laguna.
- PÉREZ, G. (1978) Definición multidimensional del rendimiento escolar y su relación con el nivel sociocultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, 96.
- REPETTO, E. (1984) Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: un análisis de correlación canónica. *Revista Española de Pedagogía*, XLII, 166, 501-539.
- REPETTO, E. (1986) Predicción diferencial del rendimiento en las áreas fundamentales de 5º a 8º de EGB. *Revista de Investigación Educativa*, 4, (7).
- RIVAS, M. (1986) Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. *Bordon*, 264.
- SÁNCHEZ, S. (1986) Aptitudes y rendimiento escolar. Un estudio comparativo estadístico psicopedagógico. *Bordon*, 262.

---

Antonio Rosa Membrives, pedagogo. Organización Nacional de Ciegos Españoles (O.N.C.E.) Centro de Recursos Educativos «Luis Braille». Carretera de Sevilla a Málaga, km 4,650 41016 Sevilla (España).

# Satisfacción en el trabajo de los profesionales de rehabilitación básica y educación de adultos de la Organización Nacional de Ciegos

B. Codina Casals

---

**RESUMEN:** Se presentan los resultados de un estudio realizado con el objetivo de evaluar la satisfacción en el trabajo de dos colectivos de profesionales de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, los Técnicos en Rehabilitación Básica y los Profesores de Adultos, que desempeñan un papel fundamental en el proceso rehabilitador de la persona afectada por la pérdida visual. El estudio valora las respuestas de una muestra de cuarenta y cinco profesionales de estas categorías a un cuestionario sobre indicadores de satisfacción en el trabajo. Los resultados indican una tendencia a rechazar los condicionantes negativos, y a confirmar los positivos, lo que se corresponde con una adecuación satisfactoria del desempeño laboral.

**PALABRAS CLAVE:** /Satisfacción en el trabajo/ /Evaluación profesional/ /Técnicos en Rehabilitación Básica/ /Profesores de adultos/ /Organización Nacional de Ciegos Españoles/

**ABSTRACT:** *Job satisfaction among Spanish National Organization of the Blind mobility and daily living skills instructors and adult educators.* This paper discusses the results of a survey run to evaluate the degree of job satisfaction among two groups of professionals employed by the Spanish National Organization of the Blind -mobility and daily living skills instructors and adult educators- who play an essential role in the rehabilitation of persons who have lost their sight. This paper evaluates the replies of a sample of forty five professionals to a questionnaire on job satisfaction indicators. The results show that the tendency is to ignore negative and reinforce positive factors, which is indicative of satisfactory job adjustment.

**KEY WORDS:** /Job satisfaction/ /Professional evaluation/ /Mobility and daily living skills instructors/ /Adult educators/ /Spanish National Organization of the Blind/

---

## INTRODUCCION

Uno de los aspectos más importantes cuando se trata de evaluar los programas desarrollados por una entidad prestadora de servicios sociales, y controlar su calidad, son las motivaciones y expectativas de los profesionales responsables de llevarlos a la práctica. Entre los objetivos prioritarios que deben perseguir dichas entidades para obtener una mayor efectividad en sus intervenciones, se encuentra que el colectivo de sus trabajadores se halle satisfecho con las condiciones y tipo de tareas que desarrolla (Aranaz, Mira y Rodríguez Marín, 1988). De hecho, muchas veces se ha estudiado la insatisfacción en el trabajo como variable predictiva del absentismo o del bajo rendimiento (Porter y Steers, 1973).

Diversas son las variables que correlacionan con la satisfacción laboral. El nivel profesional del individuo, la variación de las actividades que realiza, el tipo de dirección al que se le somete, el estatus que determina su puesto de trabajo, el nivel salarial, las oportunidades de promoción, las relaciones con otros compañeros de trabajo, entre otras, pueden servir de predictores (Korman, 1978). En la medida en que los anteriores indicadores sean más positivos, mayor facilitación del desempeño laboral obtendremos.

En España, es la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), la entidad prestadora de servicios sociales que persigue la consecución de la autonomía personal y la plena integración de las

personas con discapacidad visual. Bajo sus auspicios, se han desarrollado diversos estudios tendentes al análisis de la situación objetiva y actitudinal de sus afiliados, de sus demandas en servicios y programas de atención social, y del grado de adecuación de la oferta institucional ante las mismas (Carranza, 1987; EDIS, 1993). En ellos se han considerado también los componentes actitudinales de sus profesionales hacia las condiciones laborales, es decir, aquellos elementos que conforman la satisfacción con el trabajo, las motivaciones y expectativas (EDIS, 1993). Dicho estudio recogía las opiniones de todos los profesionales implicados en la prestación de servicios (Médicos, Trabajadores Sociales, Psicólogos, Técnicos en Rehabilitación, Profesores de Apoyo a la enseñanza integrada, Profesores de Adultos, etc.) y se centraba en el análisis del nivel de satisfacción con el centro de trabajo y en la calificación de las condiciones laborales. Los resultados indicaban que un 86.9% se encontraban bastante o muy satisfechos con el centro y que entre los componentes que más influían en el desarrollo de su trabajo estaban la profesionalidad, la claridad de las funciones a desarrollar y la disponibilidad de medios adecuados. No obstante, en ninguno de los casos se ha llevado a cabo un estudio en profundidad de la satisfacción laboral como mecanismo de adecuación de las condiciones de trabajo y atributo de la calidad de prestación de servicios.

En la ONCE son dos los grupos profesionales que prioritariamente dirigen su labor hacia el logro del objetivo integrador, los Técnicos en Rehabilitación Básica (TRB) y los Profesores de Adultos (PA). Ambos colectivos coinciden en que sus actuaciones están dirigidas a los afiliados a la Organización en edad adulta y en que conforman la piedra angular del proceso de rehabilitación de la persona afectada por una pérdida visual. Proceso de rehabilitación entendido como aquel que persigue el reconocimiento y ajuste psicológico del individuo a sus potencialidades y limitaciones (Dodds, 1993).

En esta investigación pretendemos evaluar la satisfacción laboral a partir de las respuestas facilitadas por una muestra de personas pertenecientes a estas dos categorías profesionales, vinculadas entre sí por el propósito que las guía y la población a la que atienden, y comparar sus resultados explicándolos en función de lo diferencial de las actividades que desarrollan.

## MATERIAL Y METODO

Se elaboró un cuestionario para recoger las respuestas de los profesionales, adaptando para ello el «Font Roja» (Aranaz, Mira y Marín, 1988), para las condiciones de desempeño laboral de nuestra muestra. Este cuestionario adaptado consta de una serie de preguntas sobre datos de identificación y socio-demográficos y de 23 ítems que intentan explorar todas las áreas definidas como componentes de la satisfacción profesional. De ellos, 14 están redactados en forma negativa (por ejemplo, «tengo pocas oportunidades para aprender a hacer cosas nuevas») y los restantes en forma positiva (por ejemplo, «generalmente el reconocimiento que obtengo por mi trabajo es muy reconfortante»). Cada uno de los enunciados es seguido por una escala de cinco puntos, desde «muy de acuerdo» (1) hasta «muy en desacuerdo» (5) (Ver Anexo).

Los sujetos participantes son empleados de la ONCE, pertenecientes a las categorías de Técnico en Rehabilitación Básica (25) y Profesor de Adultos (20), seleccionados aleatoriamente y pertenecientes a distintos ámbitos de trabajo (Equipos de Atención Básica de Direcciones Administrativas, Delegaciones Territoriales, Unidades y Centros de Rehabilitación). De éstos, 13 corresponden a varones y 32 a mujeres; la edad oscila en un rango de 23 a 63 años ( $\bar{X}=33.60$ ;  $DT=8.01$ ). En la Tabla 1 se relacionan los datos descriptivos de la muestra y de los grupos profesionales que la conforman (Técnicos en Rehabilitación Básica y Profesores de Adultos). A la hora de entregar el cuestionario, se enfatizó la importancia de que los sujetos ofrecieran su opinión sin que consideraran la existencia a priori de respuestas correctas o incorrectas, así como el anonimato del procedimiento evaluativo.

*Tabla 1*  
Descripción de la muestra por grupos profesionales

Edad	TRB (%)	PA (%)
Hasta 25— .....	—	18.75
26-35 .....	68.42	68.75
36-45 .....	21.05	12.50
Más de 46 .....	10.53	—
Sexo	TRB (%)	PA (%)
Varones .....	33	25
Mujeres .....	67	75
Estado Civil	TRB (%)	PA (%)
Casados .....	80	56
Solteros .....	10	44
Divorciados/Separados .....	10	—

**Tabla 1 (Continuación)**

Número de Hijos	TRB (%)	PA (%)
0 .....	38	56
1 .....	24	19
2 .....	33	19
3 o más .....	5	6
Estudios	TRB (%)	PA (%)
Diplomados .....	57	75
Licenciados .....	43	25
Situación Laboral	TRB (%)	PA (%)
Temporales .....	9	6
Indefinidos .....	91	94
Tiempo en el empleo	TRB (%)	PA (%)
1-36 meses .....	20	50
37-60 meses .....	5	37.50
61-120 meses .....	55	12.50
Más de 120 meses .....	20	—
Ambito de trabajo	TRB (%)	PA (%)
Dirección Administrativa .....	19	53
Delegación Territorial .....	52	41
Unidad de Rehabilitación .....	19	—
Centro de Rehabilitación .....	10	—
Otros .....	—	6

Nota: TRB = Técnico en Rehabilitación Básica. PA = Profesor de Adultos

## RESULTADOS

Ante el análisis de los datos socio-demográficos de la muestra se destaca una equivalencia en sus características, tanto para el grupo de Técnicos en Rehabilitación como para Profesores de Adultos. A través de una comparación de medias mediante la *t* de Student, únicamente se encontraron diferencias significativas en cuanto a los niveles de edad,  $t=3.16$ ,  $p<0.01$ , y tiempo en el empleo,  $t=18.34$ ,  $p<0.01$ . En ambas variables, el grupo de TRB obtuvo medias más altas que el de profesores, el cual manifiesta ser más joven y con menos tiempo en el actual desempeño laboral.

Los resultados de los dos grupos profesionales en el cuestionario, para cada uno de los 23 componentes evaluados, se muestran en la Tabla 2. Entre los más significativos nos encontramos como elementos favorecedores de la Satisfacción Laboral que los profesionales indican la existencia de una amplia variación en cuanto al trabajo desarrollado ( $\bar{X}=3.76$ ); una elevada independencia en el desempeño de su labor ( $\bar{X}=3.87$ ); exponen un altísimo interés por su tarea ( $\bar{X}=4.46$ ), a la que prestan una elevada dedicación ( $\bar{X}=3.68$ ); estiman que su capa-

citación es muy adecuada para su desempeño profesional ( $\bar{X}=4.07$ ); defienden la alta aplicabilidad y beneficio social de su ejercicio cotidiano ( $\bar{X}=4.39$ ); y están de acuerdo con que los niveles de cordialidad de las relaciones con sus compañeros son idóneas ( $\bar{X}=1.93$ ).

Por el contrario, aparecen como indicadores de posibles efectos negativos sobre su satisfacción, el que ocasionalmente exportan situaciones laborales a su vida privada, manifestándose en su estado de ánimo, salud u horas de sueño ( $\bar{X}=3.19$ ) y están en desacuerdo cuando se les plantea la posible existencia de posibilidades de promoción laboral ( $\bar{X}=3.77$ ) (ver Tabla 2).

En cuanto al análisis por grupos (ver Tabla 3), se encuentran diferencias estadísticamente significativas en lo relativo a lo variado del trabajo, en el que los PA lo ven como más diversificado que los TRB ( $t=-1.97$ ,  $p<0.05$ ), igualmente los primeros aprecian un mayor número de oportunidades para aprender cosas nuevas que los segundos ( $t=-2.06$ ,  $p<0.05$ ). Con respecto al empleo de toda la capacidad para realizar su labor, aparece en ambos grupos, pero significativamente mayor entre los TRB que en los PA ( $t=2.04$ ,  $p<0.05$ ). Lo mismo ocurre en cuanto a la sensación de no estar capacitado para el trabajo, ante lo cual están más en desacuerdo los TRB ( $t=2.07$ ,  $p<0.05$ ), esto parece indicar una mayor apreciación de su adecuación al puesto. En lo relativo al interés por la labor desempeñada ( $t=2.28$ ,  $p<0.05$ ) y valoración de la misma ( $t=2.38$ ,  $p<0.05$ ) también los TRB rechazan significativamente más la presencia de estas condiciones como elementos negativos condicionantes de su trabajo. Por último, los PA muestran una mayor sensación de falta de tiempo para realizar su tarea ( $t=2.18$ ,  $p<0.05$ ) (ver Tabla 3).

## DISCUSION

Dado que la satisfacción laboral es un elemento determinante en la calidad de la prestación de servicios de cualquier entidad, resulta interesante conocer cada uno de sus componentes para saber cuáles de ellos pueden estar incidiendo negativamente sobre la misma y así poder intervenir (Aranaz et al., 1988). Dicha intervención podrá venir dada, en algunos casos, desde los propios órganos gestores de la institución, o bien, desde los profesionales, en otros. De cualquier manera, la pretensión sería la toma de decisiones de cara a optimizar las condiciones de trabajo.

**Tabla 2**  
**Análisis de los resultados de los componentes de satisfacción laboral,**  
**para ambos grupos profesionales**

COMPONENTES	ITEM	MEDIA	DT	M. Ac. (1) %	Acuerdo (2) %	Indif. (3) %	Desac. (4) %	M. Des. (5) %
Mi actual trabajo no varía nunca .....	1	3.76	1.09	2	17	7	49	24
Me suelo encontrar muy cansado .....	2	2.73	1.07	12	32	32	20	5
Fuera del trabajo pienso en él .....	3	2.32	1.21	29	34	20	10	7
No me he visto obligado a emplear toda mi energía y capacidad .....	4	3.68	1.23	5	17	15	32	32
Tengo poca independencia para organizar mi trabajo .....	7	3.87	0.75	2	5	5	78	10
Tengo pocas oportunidades para aprender cosas nuevas .....	8	2.73	0.97	10	34	29	27	—
Tengo poco interés por las cosas que rea- lizo.....	9	4.46	0.84	2	2	—	37	59
Tengo la sensación de que lo que estoy haciendo no vale la pena .....	10	4.39	0.89	2	2	5	34	56
Tengo la sensación de que me falta tiempo	17	2.32	0.91	15	54	17	15	—
Mi trabajo es excesivo .....	19	3.07	0.93	2	24	44	22	7
Me afectan los problemas personales de mis compañeros .....	20	2.88	0.93	—	44	29	22	5
Tengo la sensación de no estar capacitado para mi trabajo .....	21	4.07	0.85	—	5	17	44	34
Siento no tener recursos suficientes .....	22	2.71	1.08	7	49	15	24	5
Me afectan los problemas de mis alumnos.	23	2.63	1.18	17	34	24	17	7
Mi trabajo no suele perturbar mi estado de ánimo, salud u horas de sueño .....	5	3.19	1.27	15	17	12	46	10
Me encuentro muy satisfecho en mi tra- bajo .....	6	2.17	0.92	22	51	15	12	—
El reconocimiento que obtengo por mi tra- bajo es muy reconfortante .....	11	2.90	1.16	15	22	27	32	5
La relación con mis jefes es muy cor- dial .....	12	2.73	0.84	5	32	54	5	5
Las relaciones con mis compañeros son muy cordiales .....	13	1.93	0.72	27	56	15	2	—
El sueldo es muy adecuado .....	14	2.56	0.89	7	46	32	12	2
El puesto de trabajo es el que me corres- ponde por capacidad y preparación .....	15	2.34	0.73	7	59	27	7	—
Tengo posibilidades de promoción .....	16	3.77	1.00	3	8	25	40	25
Estoy seguro de conocer lo que se espera de mí, por parte de mis jefes .....	18	2.95	0.92	2	34	32	29	2

Nota: DT = Desviación típica; M.Ac. = Muy de acuerdo; Acuerdo = De acuerdo; Indif. = Indiferente; Desac. = En desacuerdo; M. Des. = Muy en desacuerdo

En las conclusiones y recomendaciones plantea-  
das por el estudio realizado por EDIS (1993), ya se  
establecía como síntesis de las opiniones manifes-  
tadas por los profesionales que «la acumulación de  
tareas a realizar y de programas que atender crea  
una fuerte sobrecarga de trabajo... y estimula ten-  
siones en un colectivo que suple con dedicación y

entusiasmo las carencias de recursos humanos, eco-  
nómicos y materiales con que muchas veces debe  
afrontar su trabajo» (p.172).

A partir de las contestaciones al cuestionario  
efectuadas por la muestra seleccionada de profesio-  
nales de la ONCE (Técnicos en Rehabilitación

Tabla 3

**Análisis de los resultados de los componentes de satisfacción laboral, en función del grupo profesional**

COMPONENTES	ITEM	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Mi actual trabajo no varía nunca .....	1	3.45	1.10	4.10	0.99
Me suelo encontrar muy cansado .....	2	2.73	1.03	2.74	1.15
Fuera del trabajo pienso en él .....	3	2.36	1.22	2.26	1.24
No me he visto obligado a emplear toda mi energía y capacidad .....	4	4.05	0.90	3.26	1.45
Tengo poca independencia para organizar mi trabajo .....	7	4.00	0.76	3.74	0.73
Tengo pocas oportunidades para aprender cosas nuevas .....	8	2.45	1.01	3.05	0.85
Tengo poco interés por las cosas que realizo .....	9	4.73	0.46	4.16	1.07
Tengo la sensación de que lo que estoy haciendo no vale la pena .....	10	4.68	0.57	4.05	1.08
Tengo la sensación de que me falta tiempo .....	17	2.59	0.96	2.00	0.74
Mi trabajo es excesivo .....	19	3.14	0.77	3.00	1.11
Me afectan los problemas personales de mis compañeros .....	20	2.68	0.94	3.10	0.87
Tengo la sensación de no estar capacitado para mi trabajo .....	21	4.32	0.78	3.79	0.85
Siento no tener recursos suficientes .....	22	3.00	1.15	2.37	0.89
Me afectan los problemas de mis alumnos .....	23	2.82	1.18	2.42	1.17
Mi trabajo no suele perturbar mi estado de ánimo, salud u horas de sueño .....	5	3.23	1.27	3.16	1.30
Me encuentro muy satisfecho en mi trabajo .....	6	2.05	0.95	2.32	0.88
El reconocimiento que obtengo por mi trabajo es muy reconfortante .....	11	2.73	1.24	3.10	1.05
La relación con mis jefes es muy cordial .....	12	2.95	1.00	2.47	0.51
Las relaciones con mis compañeros son muy cordiales .....	13	1.86	0.77	2.00	0.67
El sueldo es muy adecuado .....	14	2.77	0.87	2.32	0.88
El puesto de trabajo es el que me corresponde por capacidad y preparación .....	15	2.45	0.86	2.21	0.53
Tengo posibilidades de promoción .....	16	3.86	1.25	3.47	1.02
Estoy seguro de conocer lo que se espera de mí, por parte de mis jefes .....	18	2.77	0.97	3.16	0.83

Nota: DT = Desviación típica; TRB = Técnico en Rehabilitación Básica; PA = Profesor de Adultos

Básica y Profesores de Adultos) y aunque los resultados no sean perfectamente extrapolables al conjunto de especialistas pertenecientes a ambas categorías, ya que el error muestral es de un 7%, podemos apuntar claras tendencias de respuesta. Nos encontramos con un colectivo formado principalmente por mujeres (71%), con una edad comprendida entre los 26 y 35 años (69%) y con una situación laboral estable (92%). Esto nos refleja un grupo joven y con seguridad en el empleo, lo cual, de antemano, establece las bases de aspectos motivacionales y actitudinales positivos.

La tendencia a rechazar los condicionantes negativos de la satisfacción laboral, parece evidenciarse en ambos grupos, a excepción de la exportación de tensiones fuera del trabajo y las escasas posibilidades de promoción laboral, aspecto que tiene que ver

con la motivación de posición y que puede ser evitable si se programa un sistema de promoción o, simplemente, de dignificación de su labor, que dé a los profesionales el prestigio que exigen al puesto que ocupan. Por otro lado, si se realiza un análisis detallado de los items a través de los porcentajes de respuesta en función del acuerdo-desacuerdo planteado, nos encontramos con que un 69% de los encuestados están conformes con la sensación de faltarles tiempo para realizar su labor, lo cual podríamos vincular con la amplitud de tareas que desempeñan y la complejidad de las mismas. Además, una segunda demanda detectada es la percepción de falta de recursos, aseverada por un 56% de la muestra.

En cuanto a los condicionantes positivos planteados, se evidencia la calidad de las relaciones interpersonales dentro del ámbito laboral. A esto se le

puede unir la confirmación, por el rechazo de su negación, de la amenidad del tipo de trabajo desarrollado, independencia en su organización, el elevado interés y dedicación mostradas hacia él, la capacitación exhibida por los profesionales en su desempeño y el valor social de sus ejecuciones. Ello va acompañado por el alto nivel de satisfacción laboral explícitamente indicado por un 73% de los profesionales y el acuerdo con el nivel salarial (53%), obtenidos a través de un análisis de los ítems.

Este conjunto de resultados nos ofrece un cuadro claramente favorecedor de la satisfacción profesional de los técnicos de la ONCE, dedicados a la prestación de servicios sociales y educativos a la población de personas ciegas y deficientes visuales en edad adulta.

Por último, hay que indicar que el tipo de trabajo desarrollado, independientemente de que éste vaya dirigido a una misma población, modifica las percepciones que del mismo tienen los profesionales que lo ejercen. Así, los Técnicos en Rehabilitación Básica, por las funciones que tienen encomendadas, dirigidas a diseñar, planificar y aplicar programas de (re)educación de habilidades básicas, parecen evidenciar una mayor necesidad de emplear toda su capacidad para realizar su labor. Esto les exige un más elevado nivel de dedicación, no en cuanto al conjunto de su actividad laboral, sino en lo relativo a la responsabilidad que tienen encomendada, al estar en juego no sólo la adquisición de nuevos aprendizajes o adecuación de repertorios conductuales ya existentes, sino la seguridad del individuo que está

en sus manos. Esta misma variable diferencial, unida a la alta especialización que requiere su puesto de trabajo, condiciona su percepción de necesitar más oportunidades de aprender cosas nuevas. Por otro lado, aún siendo una misma población la atendida y persiguiendo objetivos generales semejantes, la mayor ratio profesor-alumno con que se encuentran los PA y la propia amplitud de tareas encomendadas, hace que manifiesten una mayor sensación de falta de tiempo en su desempeño cotidiano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARANAZ, J., MIRA, J. J. y RODRÍGUEZ-MARIN, J. (1988). La Satisfacción profesional de los profesionales como un aspecto más del control de calidad en los hospitales. *Todo Hospital*, 47, 53-60.
- CARRANZA, S. (1987). *Análisis descriptivo del censo de población afiliada a la ONCE por comunidades autónomas*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- DODDS, A. (1993). *Rehabilitating blind and visually impaired people*. Londres: Chapman & Hall.
- EDIS. (1993). *Las necesidades en servicios sociales de los afiliados a la ONCE*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- KORMAN, A. (1978). *Psicología de la industria y las organizaciones*. Madrid: Marova.
- PORTER, L. y STEEKS, R. (1973). Organizational work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80, 151-176.

---

Benito Codina Casals, técnico en rehabilitación básica. Organización Nacional de Ciegos Españoles (O.N.C.E.), Dirección Administrativa de Tenerife. Calle Leoncio Rodríguez, Edificio El Cabo, local 1-3. 38003 Santa Cruz de Tenerife (España).

## ANEXO

### CUESTIONARIO «SAPO»

#### Instrucciones:

Este cuestionario contiene una serie de preguntas sobre su trabajo y sobre cómo se encuentra Vd. en el mismo.

Debe marcar con una **X** la respuesta que considere se ajusta más a su opinión sobre lo que se le pregunta. En el caso de cometer un error, redondee con un círculo y señale con una **X** la respuesta que considere más adecuada.

En ningún caso hay respuestas correctas, adecuadas o inadecuadas. Lo importante es su opinión en cada una de las preguntas y esa opinión es siempre correcta.

La cumplimentación del cuestionario es totalmente anónima, por lo que le pedimos que no interroge a sus compañeros sobre sus contestaciones hasta que no lo hayan rellenado completamente. Asimismo, le recordamos que no es necesario firmar o colocar dato alguno de identificación personal.

Por favor, procure responder a todas las preguntas que se le hacen.

**Filiación:**

EDAD: \_\_\_\_\_ años. SEXO: Varón  Mujer   
Estado Civil: Casado  Soltero  Viudo  Divorciado/Separado   
N.º DE HIJOS/AS: \_\_\_\_\_  
ESTUDIOS: Dipl. Univer   
(Indicar) \_\_\_\_\_  
Estudios Superiores   
(Indicar) \_\_\_\_\_

**SITUACION LABORAL:**

Contrato temporal  Contrato Indefinido   
TIEMPO EN EL EMPLEO: \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ meses

AMBITO DE TRABAJO: Dirección Administrativa   
Delegación Territorial   
Unidad de Rehabilitación   
Centro de Rehabilitación   
Otros  (indicar) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Cuestiones:**

1. Mi actual trabajo es el mismo todos los días, no varía nunca.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Al final de la jornada de un día de trabajo corriente y normal, me suelo encontrar muy cansado.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Con bastante frecuencia me he sorprendido fuera de mi trabajo pensando en cuestiones relacionadas con éste.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Muy pocas veces me he visto obligado a emplear «a tope» toda mi energía y capacidad para realizar mi trabajo.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Muy pocas veces mi trabajo perturba mi estado de ánimo, o a mi salud, o a mis horas de sueño.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. En mi trabajo me encuentro muy satisfecho.

MUY DE  
ACUERDO

DE  
ACUERDO

NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

EN  
DESACUERDO

MUY EN  
DESACUERDO

7. Para organizar el trabajo que realizo, tengo poca independencia.

MUY DE  
ACUERDO

DE  
ACUERDO

NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

EN  
DESACUERDO

MUY EN  
DESACUERDO

8. Tengo pocas oportunidades para aprender a hacer cosas nuevas.

MUY DE  
ACUERDO

DE  
ACUERDO

NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

EN  
DESACUERDO

MUY EN  
DESACUERDO

9. Tengo muy poco interés por las cosas que realizo en mi trabajo.

MUY DE  
ACUERDO

DE  
ACUERDO

NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

EN  
DESACUERDO

MUY EN  
DESACUERDO

10. Tengo la sensación de que lo que estoy haciendo no vale la pena.

MUY DE  
ACUERDO

DE  
ACUERDO

NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

EN  
DESACUERDO

MUY EN  
DESACUERDO

11. Generalmente el reconocimiento que obtengo por mi trabajo es muy reconfortante.

MUY DE  
ACUERDO

DE  
ACUERDO

NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

EN  
DESACUERDO

MUY EN  
DESACUERDO

12. La relación con mi jefe/a, jefes/as es muy cordial.

MUY DE  
ACUERDO

DE  
ACUERDO

NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

EN  
DESACUERDO

MUY EN  
DESACUERDO

13. Las relaciones con mis compañeros/as son muy cordiales.

MUY DE  
ACUERDO

DE  
ACUERDO

NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

EN  
DESACUERDO

MUY EN  
DESACUERDO

14. El sueldo que percibo es muy adecuado.

MUY DE  
ACUERDO

DE  
ACUERDO

NI DE ACUERDO  
NI EN DESACUERDO

EN  
DESACUERDO

MUY EN  
DESACUERDO

15. Estoy convencido que el puesto de trabajo que ocupo es el que me corresponde por capacidad y preparación.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Tengo muchas posibilidades de promoción profesional.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Con frecuencia tengo la sensación de que me falta tiempo para realizar mi trabajo.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Estoy seguro de conocer lo que se espera de mí en el trabajo, por parte de mis jefes/as.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Creo que mi trabajo es excesivo, no doy abasto con las cosas que hay que hacer.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Los problemas personales de mis compañeros/as de trabajo, habitualmente me suelen afectar.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Con frecuencia tengo la sensación de no estar capacitado para realizar mi trabajo.

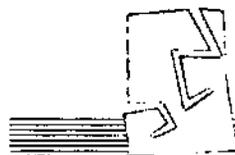
MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Con frecuencia siento no tener recursos suficientes para hacer mi trabajo tan bien como sería deseable.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Los problemas que presentan mis alumnos, habitualmente me suelen afectar.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## La transición escuela-trabajo en alumnos con ceguera o con deficiencia visual (\*) (\*\*)

L. A. Sisson

T. J. Babeo

**RESUMEN:** Estudios recientes sobre la situación laboral de las personas con discapacidad en Estados Unidos — incluidos ciegos y deficientes visuales— muestran las dificultades que se les plantean para obtener empleo en el mercado de trabajo ordinario. Entre las causas de esta situación se señalan la inadecuación de la oferta formativa de los centros de enseñanza, el escaso éxito de las diversas organizaciones en la promoción de estrategias de empleo competitivo, y la falta de coordinación entre instituciones educativas y organizaciones de servicios sociales. Los autores de este artículo proponen alternativas para mejorar la transición del sistema educativo al mundo laboral. Será necesario introducir cambios en el sistema educativo, insistiendo en el desarrollo de habilidades funcionales profesionales en edad temprana, sustituir empleo protegido por empleo asistido en la etapa adulta, y lograr una mayor implicación de las familias y del empresariado en el proceso de transición sistemático.

**PALABRAS CLAVE:** /Transición a la vida profesional/ /Integración laboral/ /Empleo/ /Estados Unidos/

**ABSTRACT:** *School-to-work transition of students with blindness or visual impairment.* This article reviews barriers to postgraduation employment for people with visual handicaps and presents new ideas for facilitating successful transition from school to work. Major changes in schooling and service delivery for this population appear to be necessary, including an emphasis on functional vocational skills training at early age, a shift from sheltered to supported work at the adult level, and increased involvement of parents and community business representatives in a systematic transition process. [Paper originally published in the *Journal of Vocational Rehabilitation* (ISSN 1052-2263), vol. 2, nº 1, January 1992, pp. 56-65. Spanish translation published by kind permission of Butterworth-Heinemann. This translation may only be reproduced, stored or transmitted, in any form or by any means, with the prior permission in writing of the Publishers.]

**KEY WORDS:** /School-to-work transition/ /Vocational skills training/ /Supported employment/ /United States of America/

### INTRODUCCION

Anualmente, unos 300.000 alumnos de educación especial finalizan su etapa escolar (Will, 1984). En el momento en que dichos estudiantes dejan la escuela ya han participado en una serie de programas diseñados para atender sus necesidades académicas,

profesionales y de servicios afines a sus áreas de interés. No obstante, hay quienes opinan que los programas de educación especial no sirven como adecuada preparación para una vida autónoma dentro de la comunidad local, empleo incluido. Más del 30% de los escolares en educación especial que comienzan el noveno curso\* no llegan a graduarse, por lo

(\*) Este trabajo ha sido en parte financiado gracias a una subvención concedida por el Bureau of Blindness and Visual Services, Pennsylvania Department of Public Welfare (EE.UU).

(\*\*) Artículo publicado originalmente en la revista *Journal of Vocational Rehabilitation* (ISSN 1052-2263), Vol. 2, nº 1 (Enero 1992), pp. 56-65, con el título «School-

to-work transition of students with blindness or visual impairment». La presente traducción, de M<sup>a</sup> Dolores Cebrían de Miguel, se publica con autorización expresa de la editorial Butterworth-Heinemann. No se permite la reproducción de esta traducción por ningún medio electrónico sin autorización expresa de los editores.

que los investigadores clínicos han atribuido tal circunstancia al fracaso de los programas escolares para enseñar habilidades inmediatamente relevantes para su vida extraescolar (Edgar, 1987, 1988).

***Muchos discapacitados necesitan ayuda para conseguir un empleo***

Independientemente de que abandonen o de que finalicen sus estudios, muchos jóvenes discapacitados necesitan una ayuda adicional para poder realizar prácticas profesionales o para conseguir un empleo. Frente al aproximado 80% de los escolares sin minusvalías que participan en la enseñanza post-secundaria, únicamente un 50% de los alumnos minusválidos acceden a tales servicios (Mithaug; Horiuchi y Fanning, 1985 y White et al., 1982). Esta circunstancia resulta desconcertante dado que la participación en cursos de formación profesional y de nivel universitario al término de la secundaria, y su finalización, aumenta la posibilidad de que tanto las personas discapacitadas como las que no lo son consigan un empleo (Fairweather y Shaver, 1991). Ciertamente, los datos obtenidos en varios estudios realizados demuestran que entre el colectivo de adultos discapacitados existe un índice de desempleo muy superior al que arroja el de sus compañeros no minusválidos (la estimación está en torno al 50-80%); incluso en el caso de los que trabajan, su sueldo base está, frecuentemente, por debajo del salario mínimo (Will, 1984; Mithaug et al., 1985; Hasazi, Gordon y Roe, 1979).

Los estudiantes ciegos o deficientes visuales representan una porción relativamente pequeña de la población total en edad escolar (1:1000) y suponen únicamente un 1% aproximado sobre el total de alumnos minusválidos en programas de educación especial (Kirchner, 1985). Resulta alentador el hecho de que sea mayor el número de jóvenes ciegos o deficientes visuales, que siguen estudios tras la secundaria, que el de jóvenes con otro tipo de discapacidades (Fairweather y Shaver, 1991). Pese a ello, los datos federales para el año 1985 indican que de los casos cerrados por las organizaciones especializadas en servicios para adultos ciegos y deficientes visuales, únicamente dos tercios se dieron como válidos (Mithaug et al., 1985). De éstos, solamente el 38,5% tenía empleos competitivos. La mayoría de las personas fueron consideradas como «no rehabilitadas», o, en menor medida, definidas como «empleados protegidos», «amas de casa», etc. El reciente interés por la transición escuela-trabajo

en jóvenes con ceguera o con deficiencia visual se ha visto afectado por tales cifras, unas cifras que sugieren que el sistema ha desatendido a este grupo de población (DeMario, Rex y Morreau, 1990).

Por lo tanto, la bibliografía sobre los resultados obtenidos con adultos en el caso de las personas discapacitadas, entre las que se incluyen aquellas con ceguera o con deficiencia visual, presenta un deprimente panorama. Conforme a lo anteriormente mencionado, los educadores y el personal clínico han acusado a los programas de enseñanza secundaria de fracasar en la preparación de individuos capaces de adaptarse enseguida a la vida adulta. Aún así existen otros problemas en la prestación de servicios a estas personas. En primer lugar, muchos estudiantes llegan a esta etapa educativa sin estar preparados para la enseñanza profesional, por ello, los profesores de enseñanza secundaria se ven obligados a dedicar su atención al desarrollo de las habilidades básicas en detrimento de las prácticas y de las habilidades relacionadas con el trabajo (Polloway, Patton, Smith y Roderique, 1991). En segundo lugar, ciertos investigadores han criticado a los proveedores de servicios para adultos por no adaptar sus propias estrategias a la atención de las necesidades de la mayoría de los clientes, es decir, al aumento de sus oportunidades de consecución de un empleo normalizado en el entorno de su habitual lugar de residencia (Bellamy, Sheehan, Horner y Boles, 1980; Sailor, Gee, Goetz y Graham, 1988). En tercer lugar, recientemente se ha puesto énfasis en la importancia de facilitar el enfoque participativo entre colegios, organizaciones prestadoras de servicios para adultos y otros recursos comunitarios, a fin de suavizar la transición escuela-trabajo en el caso de los adultos jóvenes que padecen algún tipo de discapacidad (Johnson, Bruininks y Thurlow, 1987 y Wehrman, 1990).

El resto del artículo abordará el tema de la transición escuela-trabajo, especialmente en el caso de los estudiantes ciegos y deficientes visuales. Hay que empezar diciendo que este grupo de población es bastante heterogéneo. Por ejemplo, la visión de estos jóvenes puede oscilar entre una ceguera total o una visión parcial, que sus enfermedades visuales pueden ser congénitas (desde el nacimiento) o adquiridas (aparecidas con posterioridad al nacimiento), y que pueden padecer otras discapacidades que tengan un gran impacto en su capacidad para aprender a funcionar óptimamente en distintos entornos. No obstante, pese a la variedad en el grado y número de las discapacidades, los datos obtenidos muestran claramente que para poder encontrar empleo

casi todas las personas ciegas o deficientes visuales (y, normalmente, sin ninguna otra minusvalía adicional) requieren mayor asistencia a la que habitualmente reciben en la actualidad y durante más tiempo (Mithaug et al., 1985).

## **PROBLEMAS ESCOLARES EN LA TRANSICION**

---

Desde el nacimiento, los problemas visuales limitan o privan a los alumnos de una valiosa fuente de información sensorial. Esta circunstancia puede producir retrasos cognitivos que interfieran en la competencia social, emocional, psicomotriz, académica y profesional. Por ejemplo, dado que la ceguera y la deficiencia visual impiden el aprendizaje de los alumnos por medio de la imitación visual, sus habilidades para el cuidado personal (es decir, higiene, vestido, comida) son normalmente inadecuadas, teniendo frecuentemente que enseñárselas mediante una enseñanza individualizada (Scholl, 1987). Igualmente, las habilidades para la vida diaria, incluida la limpieza de la casa, la cocina y el lavado de ropa no se adquieren accidentalmente en el propio hogar. Nuevamente aquí, para conseguir la adecuada realización de tales tareas en función de la edad, es preciso un entrenamiento especializado en estas áreas (Stewart y Van Hasselt, 1985). Puesto que la visión es, en gran parte, la mediadora de las interacciones sociales entre las personas, respuestas sociales como el intercambio a través de la mirada, el compartir con los semejantes, y el establecer turnos en la conversación son también deficientes en este colectivo y se convierten en metas de los programas de entrenamiento para estudiantes deficientes visuales (Sisson, Babeo y Van Hasselt, 1988; Sisson, Van Hasselt, Hersen y Strain, 1985). Los problemas de relaciones espaciales, imagen corporal y postura, derivados de una limitada entrada de información visual, contribuyen a las dificultades que estas personas presentan en su habilidad para desplazarse con facilidad, gracia y seguridad. Por ello, necesitan una ayuda adicional para mejorar su forma física y sus habilidades de orientación y movilidad (Warren, 1981). Además de éstas y de otras medidas especiales, los estudiantes ciegos o deficientes visuales deben ser formados en las áreas académicas incluidas en el «currículum» de asignaturas de sus compañeros no minusválidos. Nuevamente aquí, la situación ocular es un impedimento debido a la necesidad de materiales adaptados y de estrategias que se precisan para compensar la pérdida visual (Scholl, 1987; Orlansky y Rhyne, 1981). En suma, el obstáculo que representa la deficiencia

visual (y no digamos las posibles discapacidades asociadas), además de la necesidad de que la educación compensatoria atienda requerimientos educativos específicos, pueden ser los causantes de que los estudiantes ciegos o deficientes visuales adquieran competencias evolutivas a un ritmo mucho más lento que la mayoría de los niños y jóvenes en edad escolar. Por ello, no es de extrañar que estos estudiantes lleguen al ciclo secundario sin haber alcanzado las habilidades necesarias. A continuación se plantean las implicaciones programáticas de estos retrasos de aprendizaje en la capacitación de estudiantes ciegos y deficientes visuales.

## **PERSPECTIVA «ARRIBA-ABAJO»**

---

En primer lugar, la educación especial de los individuos debería ir presidida por la realidad de que cada estudiante permanece en la escuela durante un tiempo limitado (Polloway et al., 1991). El auténtico test sobre lo que se enseña en la escuela consiste en ver lo útil que esa enseñanza puede resultar una vez que los jóvenes han finalizado su programa. Por lo tanto, los profesionales de la educación han de pensar en qué sucederá en el futuro. Ello ha de hacerse desde un enfoque sensible a los entornos a los que, a continuación, el escolar tendrá que adaptarse y en los que deberá actuar. Así pues, habrá que hacer un estudio a largo plazo sobre los resultados reales de cada uno de los estudiantes en su edad adulta. El estudio correría a cargo de un equipo de personas entre las que figuraría el personal escolar, los padres del alumno y, cuando estuviera capacitado, el propio alumno. De este modo, se podrían identificar en una etapa temprana los focos prioritarios de educación en cada individuo, a fin de facilitar la consecución del máximo de niveles de funcionamiento. Tales focos han sido frecuentemente dicotomizados en objetivos curriculares académicos (es decir, lectura, escritura, cálculo) frente a objetivos funcionales (habilidades necesarias para interactuar efectivamente en entornos domésticos, profesionales y comunitarios). No obstante, puede que en el caso de algunos estudiantes lo más adecuado sea un plan de estudios que refleje cada uno de esos aspectos. Lo importante es que los programas educativos de los estudiantes sean planificados por los profesionales de la educación y por las familias comprometidas con los planes.

A partir de la co-responsabilidad procedente de la aceptación de una perspectiva «arriba-abajo» (es decir, enseñanza y prácticas profesionales «diseñadas a medida» para obtener determinados resultados

en adultos), los profesores de los distintos niveles escolares centrarían su atención en las necesidades del siguiente nivel (Polloway et al., 1991; Brown, Branston, Hamre-Nietupski, Pumpian, Certo y Grue-nwald, 1979). Los programas de primera etapa educativa podrían atender favorablemente las variables asociadas con las consecuciones en el nivel escolar intermedio, incluyendo: 1) habilidades sociales, como capacidad para funcionar en un grupo, para actividades educativas y lúdicas; 2) control del comportamiento, como la eliminación de conductas conflictivas y el establecimiento de aceptables alternativas conductuales; 3) rutinas educativas del tipo de programaciones de actividades, normas en el interior del aula, etc.; 4) habilidades académicas, tales como iniciación a la lectura, escritura y cálculo; y 5) desarrollo elemental del concepto, especialmente «inicio-fin», «delante-detrás de», «sobre-bajo», y «dentro-fuera». Durante la etapa intermedia, los estudiantes deben practicar y continuar elaborando estas habilidades básicas mientras aprenden a trabajar independientemente, a actuar en unos cuantos entornos y a interaccionar con muchos compañeros y adultos. Finalmente, los profesores de enseñanza secundaria deberían preocuparse más de lo que sucede tras la etapa escolar que de la preparación con la que les llegan los alumnos. Para muchos de los estudiantes deficientes visuales, esta situación se concretaría en un mayor énfasis en formación y prácticas profesionales y en trabajo real dentro de la localidad de residencia.

## **UN «CURRICULUM» FUNCIONAL**

La segunda implicación de los retrasos evolutivos y del aprendizaje en estudiantes ciegos y deficientes visuales es que esa formación, especialmente durante la enseñanza secundaria, debería ayudarles directamente a funcionar en entornos cotidianos distintos a los de las aulas (Bates, Renzaglia y Wehman, 1981; Langone, 1981). Es posible que los alumnos que optan por «la vía académica» no puedan seguir tal formación durante el típico año escolar, período en el que se pone un énfasis especial en mantener y desarrollar en aulas de integración las mismas habilidades académicas que sus compañeros no minusválidos. En estos casos, la necesidad de entrenamiento en habilidades funcionales frecuentemente obliga a hacer una programación escolar para los veranos o para la etapa post-escolar (Stewart et al., 1985 y Whitman, 1990). Por otra parte, en el caso de los escolares que no vayan a seguir estudios universitarios, la atención a sus capacidades funcionales deberá constituir la parte

principal o la totalidad del curriculum de la etapa secundaria. Actualmente no se tienen datos sobre la educación funcional de los alumnos con problemas visuales «per se». No obstante, un análisis basado en la observación directa de 43 aulas independientes para estudiantes con varias y serias discapacidades arrojó el siguiente resultado: únicamente un tercio del tiempo que dedicaban a la realización de tareas incluía materiales educativos funcionales (es decir, materiales que encontrarían en una situación laboral o de ocio, o que utilizarían sus compañeros no minusválidos) (Green, Reid, McCarn, Schepis, Phillips y Parsons, 1986). Igualmente, Hasazi et al. (1985) llegaron a la conclusión de que sólo el 40% de la muestra de graduados recientes, con ligero o moderado retraso mental, había participado en las clases de formación profesional. La situación puede ser aún peor entre los alumnos de más bajo rendimiento. En el seguimiento que hicieron Curtis y Donlon (1984) a niños sordociegos previamente evaluados, dichos autores descubrieron que el 56% había recibido formación pre-profesional, el 12% había sido remitido a servicios de rehabilitación profesional, y que únicamente un 9% recibía realmente formación profesional. Esa era la situación pese a darse la circunstancia de que la mayoría de los participantes en la muestra tenía ya o estaba cerca de alcanzar la mayoría de edad. Ésta es la deplorable situación.

Parece obvio que aprender a colocar estaquillas de colores en una pizarra de alvéolos, o a unir las piezas de plástico de un puzzle, es de dudosa utilidad para adolescentes que todavía no han aprendido a comer correctamente, a ponerse una chaqueta sin ayuda ajena, a desplazarse por la zona donde residen, etc. Si los resultados deseables con adultos, en el caso de estudiantes ciegos y deficientes visuales, se especifican con suficiente antelación, será posible identificar los potenciales entornos en los que vivirán y trabajarán durante los primeros cursos de la enseñanza secundaria. Dada esta situación, los profesores pueden seleccionar las habilidades que tales estudiantes necesitarán para funcionar en dichos entornos y dirigirán eficazmente sus objetivos hacia las competencias requeridas a medida que se aproxima la fecha de la graduación (Rusch, Schultz y Agran, 1982).

## **ENFASIS PROFESIONAL LONGITUDINAL**

La tercera implicación de la minusvalía educativa que sufren los alumnos ciegos y deficientes vi-

suales es la de la necesidad de iniciar la definición de conceptos y habilidades profesionales en una etapa anterior dentro del proceso educativo. Puesto que posiblemente estos alumnos aprenderán despacio, quizá sea demasiado tarde esperar hasta la secundaria para empezar la formación profesional. Efectivamente, en un estudio diseñado para identificar y evaluar las competencias no académicas para el empleo, DeMario, Rex y Morreau (1990) descubrieron que los jóvenes ciegos o deficientes visuales no dominaban, al menos hasta que cumplían los 14 años, muchas de las habilidades típicamente adquiridas por estudiantes no minusválidos en edad de enseñanza primaria, o incluso que jamás llegarían a dominarlas. Los estudiantes discapacitados visuales carecían de habilidades básicas, incluidas las estrategias para la comunicación (es decir, comunicación escrita y no verbal), las actividades para la vida diaria (dar la hora, ducharse, caminar en solitario por zonas conocidas), habilidades sociales personales (solución de problemas, organización, independencia), e información ocupacional (es decir, conocimiento sobre posibles ocupaciones, aceptación de la crítica, perseverancia).

*Los trabajos de clase pueden utilizarse para desarrollar aptitudes para el empleo*

Partiendo de esta información, los profesores de niños pequeños pueden concentrarse en varias áreas para incrementar las habilidades que posteriormente necesitarán para poder desempeñar un empleo. Habría que enseñar a todos los alumnos a identificarse oralmente, por escrito, o por otro procedimiento, dando la siguiente información: nombre, dirección, número de teléfono y número de la Seguridad Social. El entrenamiento en higiene personal, en alimentación y en desplazamiento por el entorno, debe iniciarse lo más pronto posible. Se debería animar a los alumnos de primaria a hacer uso de sus manos para completar actividades funcionales tales como clasificar, empaquetar, cortar y doblar una serie de materiales. Los profesores pueden promover el conocimiento de ciertas profesiones mediante juegos y actividades que pongan el acento en lo que hacen y llevan puesto distintos profesionales. Finalmente, los trabajos asignados en la clase pueden utilizarse para desarrollar actitudes y comportamientos positivos hacia el trabajo. Todos los estudiantes deberían participar, durante los primeros años de su infancia, en una serie de actividades que les sirvan para aprender a iniciar los trabajos que les hayan sido asignados,

solicitar ayuda cuando lo necesiten, seguir direcciones, trabajar en colaboración con sus compañeros, finalizar las responsabilidades asignadas, y sentirse orgullosos de su propio trabajo.

Durante los últimos años de la primaria y primeros de la secundaria, debería dedicarse más tiempo y atención al desarrollo de las aptitudes profesionales. Los trabajos realizados en la clase y en el recinto escolar pueden proporcionar valiosísimas experiencias de aprendizaje para estudiantes en ese nivel. No obstante, al planificar tales actividades, es importante que se acabe con los típicos períodos de clases de 45 minutos o de una hora. Finalmente, los estudiantes tendrán que realizar durante varias horas un trabajo y unas tareas relativas a ese trabajo, e ir gradualmente dando forma a su resistencia y perseverancia. Además, las conductas relacionadas con el trabajo, tales como el desplazamiento de ida y vuelta al lugar de trabajo, la compra y consumición de una comida o de un tentempié, y las interacciones sociales con los directivos y compañeros de trabajo, deberían ser metas a alcanzar durante esta etapa educativa. El desarrollo de una carrera profesional puede iniciarse abiertamente con conversaciones y salidas escolares diseñadas para elaborar diferentes aspectos de los trabajos y dirigir el aprendizaje de cómo rellenar una solicitud, responder en una entrevista, pedir vacaciones y despedirse de un trabajo. Otras actividades con éstas relacionadas, tales como recibir e ingresar un talón, también merecen atención.

Finalmente, durante la etapa secundaria debería iniciarse la enseñanza profesional basada en los recursos de la zona de residencia; es decir, debería brindarse a los estudiantes la oportunidad de recibir formación en habilidades laborales en lugares distintos al recinto escolar. Inicialmente, estas experiencias laborales podrían circunscribirse a períodos de tiempo restringido, como uno o dos medios días por semana, que, como es lo habitual, no les serían económicamente retribuidos. No obstante, el número de horas por día, y de días por semana, debería ir aumentando a lo largo de esos años hasta que el aspecto profesional sea el que predomine durante los últimos años de enseñanza secundaria. Lo óptimo sería que los estudiantes rotaran entre varios lugares de trabajo, para poder así determinar mejor sus preferencias y capacidades. Durante el último o dos últimos años previos a la graduación, los estudiantes deberían ser contratados como empleados remunerados para desempeñar los trabajos que les gustaran y mejor realizaran. De ese modo, el tiempo dedicado a la

enseñanza podría emplearse en propiciar las habilidades laborales, sociales y de movilidad que se requieren para determinados lugares de trabajo. Tal enfoque de la enseñanza profesional, que se inicia en la primaria y culmina con la integración laboral en la secundaria, facilitaría la consecución de un empleo a largo plazo por parte de los jóvenes deficientes visuales posgraduados.

## **EL PAPEL DE LOS SERVICIOS PARA ADULTOS EN LA TRANSICION**

Para que el proceso de transición escuela-trabajo funcione correctamente, es preciso que los estudiantes puedan contar con un buen sistema de apoyo una vez integrados laboralmente en una situación de empleo remunerado. Siempre y cuando los estudiantes sean beneficiarios de los servicios escolares, los centros de enseñanza podrán proporcionarles formación práctica y seguimiento mientras se van adaptando a los requerimientos de las responsabilidades laborales reales. Sin embargo, cuando los alumnos llegan a la edad límite para ser beneficiarios de esos servicios escolares, es previsible que sigan teniendo necesidad de que competentes formadores laborales les impartan, en el interior del recinto escolar, la formación necesaria y les supervisen, al menos periódicamente. Por desgracia para muchas personas minusválidas, y en particular para los ciegos y deficientes visuales, el sistema de prestación de servicios para adultos no ha sido creado para propiciar la integración laboral dentro de la comunidad local (Hanley-Maxwell, Griffin, Szymanski y Godley, 1990). Por el contrario, lo típico es que estas personas pasen por un continuo que se inicia en los programas diurnos para adultos (centrados en las habilidades sociales básicas, habilidades para la vida diaria y habilidades académicas), continúa por los centros de actividades laborales (que ofrecen entrenamiento en adaptación personal además de hacerlo en unos cuantos trabajos profesionales), sigue por los talleres protegidos (en los que los clientes participan en actividades terapéuticas y de desarrollo de la tolerancia, así como en algunos trabajos profesionales remunerados, cuando éstos existen) y, finalmente, desemboca en la integración en empleos competitivos e independientes (Bellamy et al., 1980).

Habitualmente, cuando los alumnos con graves minusvalías se gradúan al término de la enseñanza secundaria, pasan (dentro de ese continuo) a centros diurnos de actividades para programas/trabajos de adultos, y prosiguen únicamente hacia los si-

guientes niveles cuando han demostrado su «buena disposición» (es decir, trabajo bien realizado, adecuados índices de trabajo, dominio de las habilidades para la vida diaria, y suficiente control del comportamiento). Pese a la lógica y buena intención del «discurrir a lo largo del continuo» (Bellamy et al., 1980), los datos sobre las personas que siguen ese sistema reflejan un acceso limitado a la preparación para el trabajo, para el trabajo remunerado y para el empleo competitivo (Schalock, McGaughey y Kieran, 1989). Además, es posible que existan unas cuantas opciones para jóvenes adultos que han adquirido un dominio en ciertos trabajos en el taller protegido pero cuyas minusvalías o falta de preparación, les impiden obtener autónomamente un empleo dentro de la comunidad local. La consecuencia es que los programas diurnos para adultos, los centros para actividades laborables, y los talleres protegidos se han convertido en opciones de integración laboral a largo plazo, mientras que el empleo competitivo en el seno de la comunidad local sigue siendo una meta infranqueable para la mayoría de las personas minusválidas (Bellamy et al., 1980; Sailor et al., 1988; Wehman, 1988), incluyendo entre éstas a las personas con problemas visuales (Hanley-Maxwell et al., 1990; Kirchner, Stephen y Chadu).

*El empleo competitivo sigue siendo una meta infranqueable para los minusválidos*

La integración laboral competitiva, en el caso de personas retrasadas mentales, se ha facilitado mediante el modelo de empleo asistido. En este enfoque, el apoyo permanente y a largo plazo se brinda a las personas con graves discapacidades que desempeñan un trabajo remunerado en entornos laborales tanto integrados como normales (Bellamy, Rhodes, Mank y Albin, 1988). Esto se consigue mediante la presencia de un «entrenador laboral» que se ocupa del entrenamiento y de otras necesidades del cliente de forma cotidiana o, en ocasiones, de forma menos frecuente. De este modo, el concepto de actividades funcionales (es decir, adecuadas a la edad y significativas) se amplía desde la edad post-escolar a la edad adulta. Recientemente se ha argumentado que el empleo asistido puede también proporcionar mayores oportunidades de trabajo a personas ciegas o deficientes visuales, habiéndose ya implantado unos cuantos programas de este tipo que han sido diseñados para este colectivo (Hanley-Maxwell et al., 1990). Las cifras de empleo citadas anteriormente sugieren claramente

que la mayoría de estas personas no pueden obtener ni mantener empleos, ni por sí mismos ni a través de los servicios existentes, lo que les convierte en buenos candidatos para el modelo de empleo asistido. Debido a la multiplicidad de problemas que experimentan las personas ciegas y deficientes visuales, la asistencia laboral a este grupo sería muy efectiva si incorporara una serie de servicios que incluyeran, pero no se limitaran, al entrenamiento en habilidades profesionales, enseñanza de la movilidad, facilitación de respuestas sociales y comunicativas, modificación de trabajos y materiales, transporte y consejo profesional para familiares. El enfoque del empleo asistido proporcionaría evidentemente un mecanismo para realizar, desde el punto de vista del servicio para adultos, un sólido seguimiento de las prácticas profesionales y de la integración laboral iniciados en la escuela.

## LA COLABORACION COMO MODELO DE TRANSICION

Durante los últimos años, ha quedado claro que la transición escuela-trabajo para estudiantes discapacitados debería ser mucho más que la mera transferencia física de la responsabilidad administrativa de un programa de servicios individuales entre escuelas y organizaciones para adultos (Will, 1984). Las complejidades inherentes a un proceso de planificación de transición efectiva requieren que el esfuerzo de coordinación entre escuelas y organizaciones para adultos se inicie durante los primeros años de la escuela secundaria. Así pues, los centros de enseñanza deben liderar la coordinación del proceso de planificación de la transición. Las escuelas son los únicos programas dentro de la red de servicios comunitarios que tienen la expresa función de preparar a la juventud para que de adultos sean personas competentes. Además, los centros cuentan con una fuente de financiación relativamente estable, unas metas bien definidas, y una estructura administrativa centralizada. Tales centros de enseñanza cuentan con planes educativos individualizados que ya están funcionando, pudiendo éstos servir de vehículo a la planificación de la transición efectiva (Gillet, 1985; Hardman y McDonnell, 1987).

Si lógico resulta que las escuelas inicien la planificación de la transición, fundamental es que las agencias para adultos jueguen un importante papel en ese proceso. Los representantes de las organizaciones para adultos pueden incluir gestores de casos locales que procedan de programas de discapacidades evolutivas y de rehabilitación profesional,

programas creados por organizaciones especializadas dedicadas a atender las necesidades de este colectivo. Una red informativa creada entre centros de enseñanza y este tipo de agencias externas, con anterioridad a la graduación, permite que todas las partes implicadas tomen conciencia de las necesidades de cada uno de los alumnos. Inicialmente, los representantes de las organizaciones para adultos pueden proporcionar una valiosa información para poder definir metas y diseñar protocolos de enseñanza basados en el tipo de recursos postescolares localmente disponibles (Hardman y McDonnell, 1987). A medida que se acerca el momento de la graduación, el personal de la organización para adultos debe identificar y garantizar las actividades y servicios de apoyo que se necesitarán para promover el acceso de los estudiantes a adecuadas situaciones de vida y empleo, una vez finalizada la etapa escolar (Benz y Halpern, 1987).

*Se debe tomar conciencia de las necesidades individuales*

Finalmente, los profesionales de servicios para adultos y los centros de enseñanza deben trabajar conjuntamente para crear un sistema de información que permita hacer un seguimiento de los estudiantes cuando dejan el centro escolar e inician su vida como adultos. La gestión y coordinación eficaz de servicios debe predicarse sobre la base de la disponibilidad y utilización de una información precisa en materia de características y necesidades de los alumnos minusválidos, así como sobre la gama de servicios existentes en el seno de las comunidades locales (Johnson et al., 1987).

La iniciativa a favor de una mayor coordinación de servicios para atender las necesidades genéricas y de empleo a lo largo de la vida de las personas con discapacidades, fue establecida en el ámbito federativo mediante las declaraciones de política conjunta entre las oficinas de programas de educación especial y de asistencia sanitaria comunal, y entre las de educación y de rehabilitación profesional (Schalock, 1985). Estas amplias iniciativas federales, a favor de una mejora en la coordinación de servicios, han sido igualmente exigidas a los distintos Estados en forma de mandatos para el establecimiento de acuerdos entre organizaciones, acuerdos relativos a la provisión de programas específicos de atención a las necesidades individuales de los usuarios (Johnson et al., 1987). No obstante, la falta de cooperación entre entidades prestadoras de servicios es invariable-

mente identificada por padres y profesionales como una considerable barrera al desarrollo y realización de programas para la promoción de la integración social de los adultos minusválidos. Por ejemplo, McDonnell et al. (McDonnell, Wilcox, Boles y Bellamy, 1985) documentaron la típica naturaleza asistematizada de la planificación de la transición (es decir, cuando ésta se realiza), así como la insuficiente información que reciben los padres de los alumnos de enseñanza secundaria con algún tipo de discapacidad en materia de servicios para adultos dentro del lugar de residencia. La existencia de ineficaces acuerdos entre organizaciones ha sido también mencionada como obstáculo para una adecuada programación sobre adultos (Johnson et al., 1987). Dichos descubrimientos han generado el ímpetu que educadores y especialistas en rehabilitación han puesto en defender los planes de transición escritos, la participación de madres y padres, y la creciente implicación por parte de los empresarios locales, a fin de conseguir de los adultos discapacitados unos mejores resultados.

## **EL PLAN DE TRANSICION CONVENCIONAL**

Para facilitar a cada estudiante la transición escuela-trabajo, es esencial que exista un plan escrito e individualizado. Dicho plan convencional organiza los esfuerzos dirigidos a obtener y mantener el empleo, y demuestra el compromiso adquirido en la consecución de objetivos específicos por todas las partes que están o estarán implicadas en la vida de los jóvenes adultos discapacitados. A menudo, el plan de transición se desarrolla durante la reunión multidisciplinar celebrada para revisar el plan de educación individualizado. Con este enfoque, las recomendaciones que figuran en el plan de transición se incorporan naturalmente al programa educativo del alumno. En ocasiones, el plan de transición se realiza como un proceso distinto del plan de educación individualizado. En ese caso, hay que poner cuidado en que la planificación para la transición no quede aislada del programa educativo concreto. No obstante, su finalidad es: identificar las habilidades que se requieren para funcionar en un trabajo, haciendo una especial referencia a lo conseguido y a aquellos que necesitan un entrenamiento continuado; especificar las estrategias educativas que se utilizarán para propiciar el trabajo y en conductas relacionadas con el trabajo en los restantes años escolares; determinar las opciones de empleo en la comunidad; relacionar los servicios que se precisarán para brindar apoyo en el entorno

laboral de la localidad; establecer calendarios para la consecución de metas educativas, desarrollar ocupaciones de integración laboral y prestar los necesarios servicios de apoyo; y, finalmente, hacer una lista con el nombre de personas y organizaciones adecuadas que colaborarían en el plan. Debido a que las circunstancias del estudiante pueden cambiar (es decir, debido a un cambio de domicilio familiar, cirugía para corregir una enfermedad ocular, etc.), o variar con el tiempo los recursos de los profesionales adultos (es decir, disponer de un nuevo programa), el plan de transición individualizada debería revisarse y actualizarse anualmente.

## **EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA TRANSICION**

Para planificar la transición de modo eficaz es fundamental una implicación activa y bien informada por parte de los padres, y ello por varias razones. En primer lugar, los padres producen un profundo impacto en la dirección del futuro de sus hijos a través de sus valores y de las expectativas que ponen en sus hijos. La investigación reciente indica que prácticamente todos los padres y madres de un grupo de estudiantes minusválidos elegidos para una muestra deseaban implicarse, de una forma u otra, en el plan de transición de sus hijas e hijos (McNair y Rusch, 1991). Es más, las madres y padres indicaban sus preferencias relativas al hecho de que el hijo o la hija no viviera en el hogar familiar tras su graduación, a su trabajo dentro de la comunidad, y a que ganaran un salario mínimo. En segundo lugar, son los progenitores, junto con sus hijos, los que más tienen que ganar o que perder en el proceso de la transición. Es casi siempre cierto que la calidad de vida de los padres se ve afectada por la calidad de vida de sus hijos e hijas. Éste puede que sea el tipo de relación, especialmente en el caso de los padres de alumnos discapacitados (Benz y Halpern, 1987).

*Los padres deben ser motivados para que participen*

En tercer lugar, los estudios de seguimiento de resultados post-académicos han demostrado insistentemente que los familiares y amigos son factores clave para ayudar a los jóvenes discapacitados a encontrar, y mantener, un empleo (Hasazi et al., 1985). Por último, y probablemente lo más importante, es que los padres y familiares restantes son las únicas personas que aportan la continuidad a lo largo del proceso de la transición.

Desgraciadamente, el alcance de la participación de madres y padres está, en ocasiones, muy por debajo de lo deseable durante los críticos años de la transición. Lynch y Stein (1982), por ejemplo, llegaron a la conclusión de que, en las conferencias sobre planes de educación individualizada, se daba una significativa menor participación de padres de los alumnos mayores que de padres de alumnos de menor edad. Entre los motivos de la ausencia de implicación por parte de padres y madres cabría mencionar que las expectativas y opciones para la participación son bastante rígidas y que las madres y padres se sienten intimidados por la experiencia profesional del personal escolar (Gilliam, 1979), que los padres no son percibidos como colaboradores activos e igualitarios en las decisiones adoptadas relativas a las necesidades educativas de sus respectivos hijos (Goldstein y Turnbull, 1982), o que la limitada implicación refleja la decisión adoptada por los progenitores (Benson y Turnbull, 1986). Para hacer frente al reto de una participación mayor de padres y madres en el proceso de la transición escuela-trabajo, los profesores deben motivar a los padres para que se conviertan en respetables miembros de un equipo que considera, repetidamente, las distintas opciones post-escolares de formación profesional y empleo, iniciando esta participación en la primaria y continuándola hasta la graduación. Con demasiada frecuencia el punto de mira de los padres está en la integración escolar y en los servicios; pero los padres también deben ser educados en materia de transición escuela-trabajo. Dicha educación debe incluir: una descripción de las distintas opciones del programa profesional entre las que pueden optar; relación de procedimientos utilizados para hacer que cada necesidad del alumno se corresponda con una oferta del programa; tipos de servicios de apoyo que incrementan el programa de educación profesional; una definición de planificación para la transición; y los componentes y plazos de tiempo en el proceso de transición.

## **LA CONEXION ESCUELA-TRABAJO**

Una última red de comunicaciones inter-organizaciones que hay que crear es la que pondría en contacto a escuelas y empleadores (Wehman, 1990; Gillet, 1985). Tal comunicación puede facilitar, de muy diversas formas, la transición escuela-trabajo de los estudiantes ciegos o deficientes visuales. Los representantes de las empresas locales pueden facilitar información sobre necesidades laborales dentro de la comunidad local. Pueden ayudar a evaluar

la utilidad de los currícula de educación profesional en términos de requisitos para la consecución de trabajos reales en el seno de la comunidad. Además, las empresas pueden aportar instalaciones para el entrenamiento fuera del recinto escolar en todo tipo de ocupaciones. Finalmente, puesto que se trata del lugar de trabajo en el que los trabajadores pasarán el tiempo una vez finalizada su etapa escolar, si los empleadores tienen información sobre las características de las personas ciegas y deficientes visuales, sus específicas necesidades en el lugar de trabajo, el tipo de prácticas profesionales realizadas en el centro de enseñanza, y las especiales necesidades de capacitación y apoyo de que puedan disponer, es probable que la integración laboral se produzca con mejores resultados. Así pues, los profesionales responsables de la educación deben llegar a las empresas locales a través de contactos personales con empleadores potenciales, presentaciones en distintas reuniones de la comunidad y de asociaciones dedicadas al servicio de la comunidad, y a través de la implicación de los empresarios en el plan de transición.

## **CONCLUSION**

La atención que recientemente se ha prestado a la gran importancia que tiene el dirigir el período de transición escuela-trabajo para jóvenes discapacitados, incluidos los ciegos y deficientes visuales, ha sido bien merecida. Nuestra sociedad considera justo que los adultos ocupen puestos de trabajo, tanto de jornada completa como de media jornada. Aunque no todo el mundo se siente siempre satisfecho con el trabajo que realiza, la involuntaria falta de trabajo puede tener devastadoras consecuencias en la auto-estima, en el status del individuo dentro de la sociedad, y en su solvencia económica. Además, el entorno laboral es frecuentemente el principal lugar en el que los adultos amplían sus contactos sociales y hacen amigos. Pese a ello, las evidencias de que disponemos, y la experiencia colectiva de familias y profesionales, nos sugieren que los esfuerzos que actualmente se realizan por la transición están lejos de ser los óptimos. Los programas de educación especial no siempre ponen suficiente énfasis en los resultados profesionales y en las habilidades funcionales de los adultos; las organizaciones para adultos frecuentemente prestan servicios de atención diurna y empleo protegido, en vez de dar oportunidades para obtener un trabajo competitivo; y los actuales esfuerzos para planificar la transición son típicamente fragmentarios, desorganizados y muy ineficaces. El resultado de esta

situación es el desempleo generalizado de los adultos discapacitados. Este artículo ha resumido el pensamiento actual sobre cómo mejorar la transición escuela-trabajo de los alumnos de educación especial. En concreto, la preparación para trabajar dentro de la comunidad debe reflejar el esfuerzo coordinado de quienes juegan un importante papel en las vidas de las personas minusválidas, preparación que debe iniciarse durante la enseñanza primaria. Intuitivamente parece que las ideas aquí expresadas adelantarían la posibilidad de obtener buenos resultados en la transición enseñanza secundaria-empleo comunitario en el caso de las personas con problemas visuales. No obstante, aún llevará tiempo introducir cambios en los programas de educación establecidos y en los de servicios para adultos. Después, habrá que realizar un esfuerzo de evaluación sistemática para medir los resultados, al objeto de hacer valer la eficacia de estos nuevos enfoques.

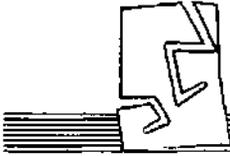
## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BATES, R., RENZAGLIA, A. y WEHMAN, P. (1981). Characteristics of an appropriate education for severely and profoundly handicapped students. *Educ. Train. Ment. Retard.*, 16, 142-149.
- BELLAMY, G.T., SHEEHAN, R., HORNER, R. y BOLES, S. (1980). Community programs for severely handicapped adults: an analysis. *J. Assoc. Sev. Handicap.*, 5, 307-324.
- BELLAMY, G.T., RHODES, L.E., MANK, D.M. y ALBIN, J.M. (1988). *Supported employment: A Community integration guide*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- BENSON, H.A. y TURNBULL, A.P. (1986). Approaching families from an individualized perspective. En R.H. Horner, L.H. Meyer y H.D.B. Fredericks. (Eds.), *Education of Learners With Severe Handicaps Exemplary Service Strategies* (pp. 127-157). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- BENZ, M.R. y HALPERN, A.S. (1987). Transition services for secondary students with mild disabilities a statewide perspective. *Except. Child.*, 53, 507-514.
- BROWN, L., BRANSTON, M.B., HAMRE-NIETUPSKI, S., PUMPIAN, I., CERTO, N. y GRUENEWALD, L. (1979). A strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *J. Spec. Educ.*, 13, 81-90.
- CURTIS, H.B. y DONTON, E.T. (1984). A ten year follow-up study of deaf-blind children. *Exceptional Children*, 50, 449-455.
- DE MARIO, N., REX, E. y MORREAU, L. (1990). The acquisition of elementary-level employment skills by students with visual impairments. *J. Vis. Impair. Blind.*, 84, 456-460.
- EDGAR, E. (1987). Secondary programs in special education: are many of them justifiable? *Except. Child.*, 53, 555-561.
- EDGAR, E. (1988). Employment as an outcome for mildly handicapped students: current status and future directions. *Focus Except. Child.*, 21, 1-8.
- FAIRWEATHER, J.S. y SHAVER, D. (1991). Making the transition to postsecondary education and training. *Except. Child.*, 57, 264-270.
- GILLET, P.K. (1985). Transition: a special education perspective. En R.N. Tanacone y R.A. Stodden (Eds.), *Transition Issues and Directions* (pp 113-119). Reston, VA: Council for Exceptional Children, Division on Mental Retardation.
- GILLIAM, J.E. (1979). Contributions and status rankings of educational planning committee participants. *Except. Child.*, 45, 466-468.
- GOLDSTEIN, S. y TURNBULL, A.P. (1982). Strategies to increase parent participation in IEP conferences. *Except. Child.*, 48, 360-361.
- GREEN, C.W., REID, D.H., MCCARN, J.E., SCHEPIS, M.M., PHILLIPS, J.F. y PARSONS, M.B. (1986). *Appl. Res. Ment. Retard.*, 7, 37-50.
- HANLEY-MAXWELL, C., GRIFFIN, S., SZYMANSKI, E.M. y GODLEY, S.H. (1990). Supported and time-limited transitional employment services. *J. Vis. Impair. Blind.*, 84, 160-165.
- HARDMAN, M. y McDONNELL, J. (1987). Implementing federal transition initiatives for youths with severe handicaps: the Utah community-based transition project. *Except. Child.*, 53, 507-514.
- HASAZI, S.B., GORDON, L.R. y ROE, C.A. (1985). Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979 to 1983. *Except. Child.*, 51, 455-469.
- HASAZI, S.B., GORDON, L.R., ROE, C.A., HULL, M., FINCK, K. y SALEMBIER, G. (1985). A statewide follow-up on post high school employment and residential status of students labeled «mentally retarded». *Educ. Train. Ment. Retard.*, 20, 222-234.
- JOHNSON, D.R., BRUININKS, R.H. y THURLOW, M.L. (1987). Meeting the challenge of transition service planning through improved interagency cooperation. *Except. Child.*, 53, 522-530.
- KIRCHNER, C. (1985). *Data on blindness and visual impairment in the US*. New York: American Foundation for the Blind.
- KIRCHNER, C., STEPHEN, G. y CHADU, F.: Statistics on blindness and visual impairment. En *Yearbook for the Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired* (pp 114-122). Vol. 5. Alexandria, VA: AER.
- LANGONE, J. (1981). Curriculum for the trainable mentally retarded... or «What do I do when the ditto machine dies!». *Educ. Train. Ment. Retard.*, 16, 150-154.
- LYNCH, E.W. y STEIN, R. (1982). Perspectives on parent participation in special education. *Except. Educ. Quart.*, 3, 56-63.
- McDONNELL, J., WILCOX, B., BOLES, S. y BELLAMY, G. (1985). Transition issues facing youth with severe disabilities: parents' perspective. *J. Assoc. Pers. Sev. Handicaps.*, 10, 61-65.
- McNAIR, J. y RUSCH, F.R. (1991). Parent involvement in the transition process. *Ment. Retard.*, 29, 93-101.
- MITHAUG, D.E., HORIUCHI, D.M. y FANNING, P.N. (1985). A report on the Colorado statewide follow-up survey of special education students. *Except. Child.*, 51, 397-404.
- ORLANSKY, M.D. y RHYNE J.M. (1981). Special adaptations necessitated by visual impairments. En J.M. Kauffman y D.P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp 552-575). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- PETERS, J.M., TEMPLEMAN, T.P. y BROSTROM, G. (1987). The school and community partnership: planing transition for students with severe handicaps. *Except. Child.*, 53, 531-536.
- POLLOWAY, E.A., PATTON, J.R., SMITH, J.D. y RODERIQUE, T.W. (1991). Issues in program design for elementary students with mild retardation: emphasis on curriculum development. *Edu. Train. Ment. Retard.*, 26, 142-150.
- RUSCH, F.R., SCHULTZ, R. y AGRAN, M. (1982). Validating

- entry-level survival skills for several occupations implications for curriculum development. *J. Assoc. Sev. Handicap.*, 7, 32-41.
- SAILOR, W., GEE, K., GOETZ, L. y GRAHAM, N. (1988). Progress in educating students with the most severe disabilities: is there any? *J. Assoc. Pers. Sev. Handicap.*, 13, 87-99.
- SCHALOCK, R.L., MCGAUGHEY, M.J. y KIERNAN, W.E. (1989). Placement into nonsheltered employment: findings from national employment surveys. *Am. J. Ment. Retard.*, 94, 80-87.
- SCHALOCK, R.L. (1985). Comprehensive community services: a plea for interagency collaboration. En R.J. Bruininks y K.C. Lakin (Eds.), *Living and Learning in the Least Restrictive Environment* (pp 37-64). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- SCHOLL, G.T. (1987). Appropriate education for visually handicapped students. *Teach. Except. Child.*, 19, 32-36.
- SISSON, L.A. y BABEO, T.J. (1988). Van Hasselt VB: Group training to increase social behaviors in young multihandicapped children. *Behav. Mod.*, 12, 497-524.
- SISSON, L.A., VAN HASSELT, V.B., HERSEN, M. y STRAIN, P.S. (1985). Peer interventions: increasing social behaviors in multihandicapped children. *Behav. Mod.*, 9, 293-321.
- STEWART, I.W., VAN HASSELT, V.B., SIMON, J. y THOMPSON, W.B. (1985). The Community Adjustment Program (CAP) for visually impaired adolescents. *J. Vis. Impair. Blind.*, 79, 49-54.
- WARREN, D.J. Visual impairments. En J.M. Kauffman DP y D.P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp 195-221). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- WEHMAN, P. (1990). School to work: elements of successful programs. *Teach. Except. Child.*, 23, 40-43.
- WEHMAN, R. (1988). Supported employment: toward equal employment opportunity for persons with severe disabilities. *Men. Retard.*, 26, 357-361.
- WHITE, W.J., ALLEY, G.R., DESHLER, D.D., SCHUMAKER, J.B., WARNER, M.M. y CLARK, F.L. (1982). Are there learning disabilities after high school? *Except. Child.*, 11, 273-274.
- WHITMAN, D. (1990). Paid summer work experiences for rural blind youth. *Journal of Visual Impairment*, 84, 77-79.
- WILL, M. (1984). OSERS Program for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, US Department of Education.

---

Lori A. Sisson y Thomas J. Babeo. Western Pennsylvania School for Blind Children. 201 N. Bellefield Ave. Pittsburgh, PA 15213. (USA).



## Cursos de preparación a la jubilación en la delegación territorial de la ONCE en Madrid

M.<sup>a</sup> J. Rodríguez Peñaranda  
P. Azara Fustero  
R. San Sotero Sanz  
C. Ballenato Prieto

**RESUMEN:** Se describen los objetivos, características y resultados de los cursos de preparación para la jubilación organizados por el Departamento de Servicios Sociales para Afiliados de la Delegación Territorial de la O.N.C.E. en Madrid. Con estas actividades se pretende evitar a los destinatarios las posibles consecuencias negativas de la jubilación, facilitarles información que les permita mejorar su calidad de vida en esta etapa, y fomentar su participación activa como beneficiarios de los servicios sociales que presta la O.N.C.E.

**PALABRAS CLAVE:** /Jubilación/ /Jubilados/ /Servicios sociales/ /Organización Nacional de Ciegos Españoles/

**ABSTRACT:** *Retirement - preparing courses at the Spanish National Organization of the Blind, Regional Delegation of Madrid. This paper describes goals, features and results from the retirement-preparing courses organized by the «Departamento de Servicios Sociales para Afiliados» (Department of Social Services for Members) at O.N.C.E.'s Regional Delegation in Madrid. These activities were aimed to prevent the target group from the possible negative effects of retirement, provide them with some information in order to enhance their living conditions in this stage of life and promote their active participation as beneficiaries of O.N.C.E.'s social services.*

**KEY WORDS:** /Retirement/ /Retired persons/ /Social Services/ /Spanish National Organization of the Blind/

### INTRODUCCION

Administraciones públicas (INSERSO), empresas privadas (ENDESA) y empresas de Gestión de Servicios Sociales (INTRES, FUNDACION, CASTROVERDE, GERS) vienen organizando cursos de preparación a la jubilación. Obtener información y enfrentar esta etapa de una forma activa y creativa beneficia tanto a los trabajadores, al mejorar su calidad de vida, como a la sociedad al reducir costes asistenciales y sanitarios.

En la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) la preparación a la jubilación de sus trabajadores es aún más importante dado que los afiliados, al jubilarse, siguen perteneciendo a la or-

ganización. Sus aportaciones pueden redundar en beneficio de la ONCE y siguen siendo o se inician como usuarios de los Servicios Sociales de la misma y de la Comunidad.

Su participación e integración en la sociedad se ven fomentados por la información y motivación que obtienen o mejoran a través de estos cursos, donde aclaran su papel en esta nueva etapa.

### OBJETIVOS

La finalidad de este programa consiste en preparar/adecuar a los trabajadores /afiliados de la Delegación Territorial de la ONCE en Madrid.

## **Objetivo general**

Evitar las posibles consecuencias negativas de la jubilación, preparándose para vivir esta nueva etapa con el máximo de calidad de vida.

## **Objetivos específicos**

Apoyar la transición de la persona hacia una nueva etapa creativa y activa, que le proporcione satisfacciones y le mantenga integrado en la sociedad.

Informar sobre aquellos temas que interesan o preocupan a los jubilados.

Crear una actitud positiva hacia esta nueva situación, descubriendo los enormes potenciales que ésta ofrece.

Animar a mantener e incluso mejorar la identidad personal y autoestima (competencia social, sentimiento de utilidad) desarrollada a lo largo de la vida.

## **METODOLOGIA**

### **Preparación de los cursos**

#### *Selección de los Recursos Externos*

Se contactó con varias empresas de servicios especializados en la gestión, investigación y formación de temas de tercera edad. Se mantuvieron reuniones tras solicitarles proyecto/presupuesto del Curso de Formación, con cuatro de ellas, «Intres», «C por Tres», «Grupo 5», «Fundación Castroverde». Tras valorar las diferentes propuestas se optó por diseñar un programa adecuado para el colectivo de la ONCE (alternativa mixta), encargando a «Intres» el programa, contenido y ponentes de la parte general sobre los temas de jubilación y a la Comisión los referentes a ceguera y servicios ONCE.

En los siguientes cursos asume la Comisión tanto la parte general como la de ONCE, contratando aisladamente los ponentes del contenido general.

El criterio de selección de los ponentes está en relación con la experiencia en el tema: son pioneros en la impartición de estos cursos, profesionales expertos en tercera edad, trabajadores del INSER-SO o de la CAM y especialistas en los temas correspondientes. Se realiza tras una rigurosa valoración de la Comisión.

### *Captación de participantes*

Las fuentes de los datos de trabajadores a jubilarse en cada año fueron los siguientes: el despacho de Afiliación aportó listados de personas que cumplan 65 años en el año de celebración del curso y los despachos de Graduados Sociales y Servicio Médico facilitaron la lista de trabajadores a jubilarse en ese año por edad o por enfermedad. Se incluyó también un listado de personas menores de 65 años, ya jubiladas, por razones de salud, que no tenían lazo laboral con la ONCE y que se detectan a través del despacho del Trabajador Social.

En cada uno de los cuatro cursos se realizó un número diferente de llamadas (hubo 42 llamadas en el 1º; 90 llamadas en el 2º; 80 llamadas en el 3º; y 140 en el 4º), en las que se informaba del curso y se les invitaba a participar de forma voluntaria con un acompañante (cónyuge o persona con la que conviven normalmente), aspecto en el que se hacía hincapié dados los objetivos del curso. Tras reunirse un máximo de 40 (incluyendo acompañante) en los dos últimos (en régimen de internado fuera de Madrid), se configuró un grupo de 18 asistentes en el primer curso, 13 en el segundo, 36 en el tercero y 41 en el cuarto.

Las razones que manifestaron para no asistir al curso fueron con mayor o menor frecuencia;

- Problemas de salud del participante o acompañante.
- Horario de venta en el 100% de los que permanecían en activo y querían asistir. Esta variable fue la que determinó la organización de los dos últimos cursos en fines de semana.
- Problemas para asistir acompañados (no encontrar acompañantes, viudedad, conflicto de pareja, trabajo del acompañante).
- Descontento con la empresa. Esta variable se observó con mayor frecuencia en trabajadores videntes.
- Aspectos relacionados con la información, desconocimiento del curso, dificultad para entender los objetivos de éste.

Los participantes complimentaron una solicitud de inscripción, que debían firmar indicando su compromiso con el curso.

## *Programación de los Cursos*

Una vez seleccionados los ponentes, la programación fue diferente en los dos primeros respecto a los siguientes. Al principio se optó por la celebración del curso en la Delegación Territorial en horario de tarde.

1.º Curso: 2 tardes de 16h a 20h (8 horas)

2.º Curso: 3 tardes de 17 h. a 20 h. (9 horas)

Los dos últimos cursos, se celebraron en régimen de internado en un hotel, en fin de semana, fuera de Madrid.

3.º Curso: 2 días (sábado y domingo) en Guadajajara (13 horas).

4.º Curso: 2 días (sábado y domingo) en Navalcarnero (13 horas).

Las ventajas de la alternativa en hotel son no interferir con el horario laboral de venta, la convivencia y establecimiento de relaciones y mejorar la implicación del otro miembro de la pareja, animando para enfrentar esta etapa de forma conjunta.

El contenido general de los cursos, cubría las siguientes áreas relacionadas con la jubilación:

- Salud: enfermedades más frecuentes.  
Prevención de las mismas.  
Factores de bienestar y calidad de vida para una salud integral.
- Psicología: aptitudes, relaciones, sexualidad, estereotipos.
- Servicios Sociales: servicios y recursos dentro de la ONCE y en la Comunidad.  
Voluntariado.
- Animación: ocio y tiempo libre. Actividades en la ONCE y comunidad.
- Claves para una jubilación útil y gratificante.

En el último curso se añadió un tema por la demanda de los asistentes a cursos anteriores:

- Aspectos económicos: pensiones, paso de la CPS a la Seguridad Social.

Como materia se facilitó una carpeta a los asistentes, con textos resumen de las ponencias, artículos sobre jubilación ampliados para los que tenían resto visual y una cinta grabada con el tema general. Se incluían guías de recursos ONCE, recursos del exterior, actividades programadas por la Delegación Territorial, etc. A este material se añadía, a los que lo solicitaban, las cintas grabadas de las ponencias del curso.

Algunas ponencias tenían como soporte un vídeo.

Los cursos se grababan y se ofrecían copias a los que las solicitaban.

Incorporado previamente este proyecto dentro de los Presupuestos del Programa de tercera edad de la Delegación Territorial de la ONCE en Madrid, y aprobados por la Dirección General, se han ido poniendo en marcha cada año concretándose, en los últimos, en los capítulos de ponentes, gastos de alojamiento, manutención y desplazamiento.

## *Características de los participantes*

Participaron en este programa 4 grupos de personas. A continuación se detallan las características sociodemográficas de los mismos, (estos datos se refieren exclusivamente a los participantes, no incluye los acompañantes).

El número de participantes en cada grupo fue de 11, 11, 18 y 21 respectivamente.

### *Edad*

Casi la mitad de los participantes (46%) tienen ya los 65 años en 3 de los grupos y 64 años en el primero.

Los mayores de 65 años son solamente un 8% del grupo total. Un 20% son menores de 64 años, siendo en este grupo más frecuente la invalidez o baja por enfermedad.

### *Sexo*

No existen diferencias relevantes respecto a asistentes hombres y mujeres, salvo en los dos primeros cursos, en el primero con un 73% de varones y en el segundo un 64% de mujeres.

### *Estado civil*

El 69% de los participantes estaban casados. Hay que destacar que en el 2º curso hubo mayoría de

viudos/as (45%) y solteros/as (36%), también es en el que es mayor el número de mujeres.

### *Afiliación*

Un dato importante es que el 93% de los jubilados son afiliados. De las 4 personas no afiliadas uno era agente vendedor minusválido y los otros 3 ordenanzas videntes, los cuales asistieron sólo el primer día del curso. Consideramos este aspecto como objeto de estudio, al ser difícil una homogeneidad en el grupo en esta característica, así como se observa en el nivel cultural.

### *Nivel cultural*

El nivel cultural en general es bajo, 82% con estudios primarios y sin estudios. De los que no tienen estudios (26%), algunos pueden escribir y leer, otros no han vuelto a hacerlo desde su ceguera y otros ni siquiera lo aprendieron.

Solamente asistió una licenciada en el 2º curso (jubilada de fuera de la ONCE).

Un 30% conoce el Braille, desconociéndolo totalmente un 70%.

### *Actividad laboral*

Más de la mitad (57%) son agentes vendedores, un 34% tuvieron su actividad fuera de la ONCE. Los 5 trabajadores de la ONCE que no eran agentes vendedores, eran ordenanzas y una profesora de artesanía.

Los jubilados afiliados ajenos a la ONCE, tenían su actividad mayoritariamente en el área de comercio.

### *Proximidad del curso a la fecha de jubilación*

En los dos últimos cursos aproximadamente la mitad asistió antes de jubilarse y la mitad después. En el primero la mayoría (64%) lo hicieron antes y del segundo el 91% asistió al curso ya jubilados.

### *¿Con quién asiste al curso?*

Casi la totalidad han asistido siempre acompañados (86%), aspecto en el que se ha insistido a lo largo de los cursos, logrando en el cuarto que ninguno asista solo, y casi todos (71%) son su cónyuge.

Hay que resaltar el segundo curso, donde un 45% acudió solo y un 36% con otra persona no familiar,

coincide con las variables de sexo, estado civil y vivir solo.

### *Convivencia*

La mayoría (84%) viven con sus familiares excepto 2 en residencias, no obstante, los que viven solos (16%) tienen un alto grado de autonomía personal y apoyo social (familia, vecinos y amigos).

### *Problemas de salud*

Aproximadamente casi la mitad (44%) tienen problemas de salud significativos, los más frecuentes eran: diabetes, HTA, artrosis, depresión, 2 con traqueotomías, etc...

## **Desarrollo de los cursos**

En el desarrollo de los cursos han intervenido los siguientes factores, que se han ido superando en los cursos sucesivos.

### *Número de participantes*

En los dos primeros cursos el número más reducido permitía un trabajo más dinámico con participación del grupo total. En los siguientes, el mayor número requería un sistema de ponencias menos participativo y en las áreas que lo permitían el trabajo por grupos.

### *Programación*

De forma intensiva, en fin de semana y hotel en los dos últimos cursos, se impide la dispersión de la atención, se facilita la concentración, la integración del grupo, participación y convivencia.

Asimismo facilita la asistencia, al no incidir con horario laboral.

A lo largo de los cursos, se observó la necesidad de ampliar determinadas áreas e introducir otras.

## **VALORACION DE LOS CURSOS**

### **Evaluación de los dos primeros cursos**

— La valoración de usuarios se hizo por el grupo simultáneamente. Todos coincidían en señalarlo como positivo y corto.

Aportaron como sugerencias: no coincidencia con horario laboral y más encuentros de este tipo.

- El equipo al que se encarga la impartición del primero, INTRES, realizó una valoración positiva, destacando la importancia de incluir en el programa información sobre los recursos de la ONCE. Inciden en la poca duración de los cursos dada la extensión de los programas. Y sugieren encuentros de seguimiento y un grupo más homogéneo.
- La Comisión de la tercera edad del Equipo de Atención Básica valora positivamente estos primeros cursos, en los que el tamaño del grupo y la habilidad de los ponentes permitieron lograr una buena dinámica (participación activa de todos los miembros). No profundizaron en los temas por la brevedad del curso.

### **Evaluación de los dos últimos cursos**

— Se diseñó una hoja para recoger la opinión de los usuarios en el momento de finalizar, obteniéndose las siguientes valoraciones:

- Contenido: el 100% de las valoraciones recibidas califican el curso como muy positivo, algunos destacan el carácter necesario, constructivo y de aprendizaje.
- Ponentes: un 60% los describen como muy profesionales, destacan las ponencias sobre aspectos generales de jubilación y vejez y psicológicos.
- Organización: más de un 80% califican el curso de corto y perfecto, valorando muy positivamente la convivencia y como aspecto a superar la intensidad del curso.
- Material: casi el 100% lo consideran muy adecuado y lo califican de instructivo y valioso para el futuro.
- Los ponentes han destacado la alta participación de los asistentes y el buen clima de trabajo logrado en ambos cursos.
- La Comisión de tercera edad considera muy positivos estos dos últimos cursos. Destacando el alto grado de participación, cambio de actitudes hacia la jubilación, mejora de la motivación y disponibilidad para incorporarse a actividades y utilizar servicios de dentro y fuera de la ONCE, modificación de

estereotipos y creencias, adquisición de nuevos conocimientos.

Y coincide con usuarios y ponentes en señalar el carácter positivo de la alternativa de convivencia.

### **Reuniones de seguimiento**

Para optimizar el mantenimiento de los logros obtenidos en los cursos de preparación-adaptación a la jubilación y con los objetivos de intercambiar experiencias personales, dificultades y posibilidades en esta etapa, se convocó a cada grupo varios meses después de los cursos.

Los puntos que centraron la atención de los grupos fueron: actividades de ocio y tiempo libre (viajes) de ONCE y del exterior, relaciones familiares, salud, voluntariado y valoración de los cursos a los que habían asistido destacando el estímulo que les suponía volver a escuchar las grabaciones de los mismos.

Como resultados obtenidos por parte de la Comisión, se ha observado:

- Mayor demanda de ampliación de información y solicitudes de ayudas por el despacho de Trabajo Social.
- Incremento en la participación de actividades (viajes, tertulia y talleres, proyectos especiales como voluntariado e intercambio generacional).
- Fomento de iniciativas (seminario de Sexualidad y Afectividad en los mayores).
- Refuerzo de los lazos de apoyo.

### **SUGERENCIAS A ESTUDIAR PARA OTROS CURSOS**

- Grupos más homogéneos.
- Elaboración de Guía o Manual para jubilados.
- Realización en fin de semana.
- Información del curso a nivel institucional.
- Mayor duración, no tan denso.

### **PERSPECTIVAS DE FUTURO**

- Estudio de la población prejubilada de carácter general (datos sociodemográficos, nivel cultural, laborales, económicos, relacionales, ocio y tiempo libre, asociacionismo),

para determinar sus necesidades en estas áreas.

- Elaboración de un estudio objetivo de indicadores de información, participación, implicación en la ONCE, antes y después del curso para proceder a la evaluación.
- Ampliación de datos en los soportes documentales.
- Incluir un programa de seguimiento.

## BIBLIOGRAFIA

---

ENDESA-INSERSO. (1991). *El jubilado ante su futuro: Plan de preparación a la jubilación*. Madrid: INSERSO-ENDESA-NARCEA.

---

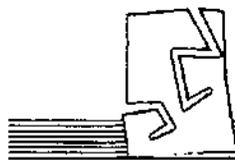
María Jesús Rodríguez Peñaranda, trabajadora social; Pilar Azara Fustero, animadora socio-cultural; Rosa San Sontero Sanz, trabajadora social; Celia Ballenato Prieto, psicóloga. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Delegación Territorial de Madrid. Avenida Monte Igueldo, nº 12. 28018 Madrid (España).

Una respuesta a sus necesidades de información y documentación sobre ceguera y deficiencia visual:  
**EL CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL DE LA ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES**

- Biblioteca especializada con 3.000 libros, monografías e informes; 40 colecciones de revistas; 2.000 documentos traducidos para uso interno; videoteca.
- Servicio de información y orientación bibliográfica especializada sobre ceguera y deficiencia visual.
- Servicio de traducción.
- Servicio de fotodocumentación y reprografía.

### INFORMACIÓN:

Servicio de Documentación y Traducción,  
Centro Bibliográfico y Cultural de la O.N.C.E.  
Calle La Coruña, 18  
28020 Madrid.  
Teléfono: (91) 571 12 36, extensiones 224, 226 y 229.  
Fax: (91) 571 59 80.



## Atención precoz - Una etapa preventiva

M. A. Esteban Picó

Para situar nuestro trabajo, nos parece conveniente empezar haciendo un breve resumen de la historia de nuestro equipo, que, con algunos cambios, ha permanecido estable a lo largo de estos años.

Hace más de 15 años que iniciamos nuestro trabajo con niños deficientes visuales en el centro Psicopedagógico para la Educación del Deficiente Sensorial, de la Caixa, coordinado por Carmen Guinea. En aquel entonces, los niños deficientes visuales más pequeños (la mayoría ciegos) que llegaban a nuestro centro, tenían entre 3 y 4 años.

Como sea que dentro de nuestra población había un importante número de niños con alteraciones conductuales evidentes, los cuales, por otra parte, no presentaban trastornos clínicos asociados al déficit visual, muy pronto nos interesó el estudio de las distintas causas que podían provocar dichas alteraciones.

En aquellos momentos la bibliografía especializada era casi inexistente en nuestro país, por lo que tuvimos que recabar información del exterior, la cual no ayudó a contrastar lo que nosotros estábamos observando en nuestra población. Podemos nombrar aquí a Selma Fraiberg, cuya obra tanto nos ayudó, principalmente en nuestros primeros pasos en el mundo del niño pequeño ciego.

Muy pronto vimos la necesidad de que los niños y sus familias pudieran ser atendidos en edades muy tempranas, esto es «cuanto antes», pero ¿cómo hacerlo? Nos pareció que la fuente sería los hospitales y maternidades, por lo que Mercé Leonhardt, actual coordinadora de este equipo de Atención Precoz, inició contactos con los servicios de Neonatología de Oftalmología para informales de nuestro Servicio, así como para sensibilizarles de la importancia de que estas familias pudieran ser acogidas por nosotros lo más pronto posible.

Hace 4 años que nuestro equipo fue trasladado al Centro de Recursos Educativos «Joan Amades» de la O.N.C.E. en Cataluña, y en el momento actual podemos afirmar que prácticamente todos los niños que nacen en Cataluña con algún importante déficit visual, llegan a nuestro Servicio de Atención Precoz dentro de los 3 primeros meses de vida, siendo a veces los primeros encuentros dentro de los hospitales, especialmente si se trata de niños prematuros. Esta circunstancia nos permite iniciar el trabajo con estos niños y sus familias muy tempranamente, y así poder apoyarlos e incidir en momentos tan difíciles y dolorosos, a la vez que decisivos para la posterior evolución del niño.

*Al ser atendidos los niños y sus familias desde el inicio de la vida de éstos, ha descendido el número de niños con alteraciones en la conducta*

A través del trabajo realizado a lo largo de estos años, podemos constatar, que al ser atendidos los niños y sus familias desde el inicio de la vida de éstos, ha descendido considerablemente el número de niños con alteraciones importantes de la conducta, refiriéndonos a niños sin trastornos clínicos asociados a la ceguera. Las cifras orientativas que obran en nuestro poder son las siguientes: en 1978 el 60% de los niños que nosotros atendíamos presentaban importantes alteraciones en su personalidad; en el momento actual, y con referencia a la población atendida en nuestro Servicio de Atención Precoz, se ha descendido al 7%.

El trabajo que realizamos está básicamente dirigido a los padres, haciendo un «acompañamiento» que les permita «hacer el duelo» por el niño esperado, e intentando ayudarles para que puedan ir en-

tendiendo y adaptándose a este niño diferente y con necesidades específicas, con el fin de que puedan ir creando un buen «vínculo» que, sin lugar a dudas, será el mejor motor para el buen desarrollo de nuestro pequeño.

Nosotros entendemos que nuestra misión debería ser poder ayudar a los padres a encontrar caminos de comunicación con su bebé, de tal forma que les permita ilusionarse y puedan «ver» a su hijo en su globalidad, esto es, que antes que deficiente visual, es un niño; a la vez que puedan ir descubriendo todas sus posibilidades e ir adaptándose a sus limitaciones.

*El trabajo se lleva a cabo en los propios hogares para conocer el entorno habitual e ir incidiendo en la familia de forma natural y espontánea*

Consideramos que es un camino que hemos de recorrer juntos, padres y profesionales, principalmente en las primeras etapas y dentro de nuestras posibilidades; el trabajo se lleva a cabo en los propios hogares, ya que es allí donde transcurre su vida. Por otra parte, podremos conocer los elementos que forman su entorno habitual, aprovechando los estímulos adecuados en cada caso, a la vez que ello nos permite ir incidiendo en toda la familia, de forma natural y espontánea. Estamos de acuerdo con Kennet Keye, cuando dice que el trabajo terapéutico es eficaz, cuando los padres reciben una orientación que les permita actuar adecuadamente con sus hijos, en ausencia del profesional.

Paralelamente al trabajo en el propio hogar, también se realizan sesiones en nuestro Centro, tanto

individuales como de grupo. En los últimos años hemos iniciado «Grupos de madres y bebés», así como «Grupos de juego» con los niños más mayorcitos. Por otra parte, se llevan a cabo sesiones con «Grupos de padres», analizando en cada caso, en qué grupo se incorporan, tanto los niños como los padres. Estos grupos son siempre muy reducidos, con un número máximo de 6 ó 7 familias.

Las edades de los niños que estamos atendiendo actualmente son de 0 a 4 años, aunque en los casos que se considera conveniente se prolonga la etapa de Atención Precoz.

Por otra parte, cuando llega el momento que se considera oportuno para cada niño y su entorno, ayudamos a los padres a encontrar la Escuela Maternal más idónea en cada caso, iniciando esta experiencia escolar de forma muy cuidada y progresivamente. En esta nueva etapa se amplía nuestro trabajo al campo escolar, pero continuando el trabajo con las familias, ya que consideramos que ellos son los principales protagonistas en la crianza y educación de sus hijos.

Los resultados que venimos obteniendo con nuestra línea de trabajo, nos animan a seguir investigando y trabajando con ilusión y entusiasmo dentro del campo de la Atención Precoz, ya que consideramos se trata de un trabajo altamente preventivo y de gran incidencia y repercusión en el desarrollo posterior de estos niños.

---

María Angels Esteban Picó, profesora de educación especial. Organización Nacional de Ciegos Españoles (O.N.C.E.), Centro de Recursos Educativos «Joan Amades». Carretera d'Esplugues, 102-106. 08034 Barcelona (España).

# Ancianidad y ceguera (\*)

M. D. Bascuñana Sánchez

## INTRODUCCION

La problemática de la ancianidad se entremezcla con la que es propia de la ceguera cuando la persona ciega alcanza una avanzada edad. La conjunción de ambas realidades ofrece al estudioso del tema algunas características que merecen particular atención.

Así pues, no es posible en general, separar ancianos ciegos de los que no lo son (para su estudio y tratamiento social), por cuanto que, pese a sus diferencias, tienen mucho más en común.

Podemos diferenciar en dos grupos las situaciones en que se encuentran los ciegos ancianos:

- a) la de aquellos que son ciegos desde su nacimiento o al menos desde bastantes años atrás y
- b) la de aquellos que acumularon casi al mismo tiempo ceguera y vejez.

Los primeros, llamémosles «ciegos de siempre», han ido encontrando a lo largo de su vida, soluciones o adaptaciones a su condición, viven adaptados al medio, con las únicas vías de percepciones que siempre han conocido; por lo cual la problemática que les resulta propiamente nueva es la que conlleva la vejez como tal, aunque quizás haya que mencionar la mayor necesidad de ayuda y la más acusada falta de posibilidades para determinadas actividades y distracciones.

Los del segundo grupo, los ciegos recientes, en cambio, requieren una consideración más atenta; al

sobrevenirles la ceguera en edad avanzada, sufren una no aceptación de su carencia, depresiones, inhibición, apatía, por encima de los problemas sociales del ciego. No han aprendido a adaptarse al medio y sienten sobre todo la carencia de la visión. Son muchos los que ya no aprenden a ser ciegos, es decir, a adaptarse a la lectura, escritura, movilidad, etc...

Es evidente que las dificultades de quienes llegaron casi simultáneamente a la vejez y a la ceguera son mayores, sin posibilidad fácil de encontrar remedio en una rehabilitación amplia. El trato frecuente con personas en tales circunstancias permite observar las implicaciones psicológicas y el consiguiente sufrimiento que acarrear tanto a ellas como a las personas que les rodean.

*«Las dificultades de quienes llegan a la vejez y a la ceguera, casi simultáneamente, son mayores, sin posibilidad de encontrar remedio en una rehabilitación amplia»*

El ciego de siempre, pese a su déficit sensorial, se siente generalmente miembro activo de la sociedad y rechaza ser un elemento pasivo sujeto a cuidados, buscando e incluso forzando su integración.

Esto ocurre naturalmente, sobretodo en la juventud, sin embargo llega con parecido bagaje a la tercera edad, en la que entra de una forma imperceptible, al igual que los videntes. Con los años tendrá sus facultades mermadas, sus movimientos serán más lentos, sus apetencias habrán cambiado menguando sus impulsos, pero le quedarán muchos campos en los que la edad no será obstáculo para seguir: la lectura, escritura, música, etc...

(\*) Trabajo basado en los contenidos de los cursos de formación impartidos por la autora a trabajadores domiciliarios.

Por el contrario, el ciego reciente, además de acusar el golpe psicológico que habrá significado su ceguera y aún cuando supere el trauma y quiera incorporarse al mundo sin visión, aprendiendo el sistema braille, estudiando música, haciendo prácticas en movilidad, etc..., ni tendrá ya las facultades del joven, ni la práctica de los años. Por tanto, al fallarle estos resortes, su situación será de apatía y desinterés por el medio.

## **CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA**

Todo esto nos lleva a una consideración muy importante, que afecta a todos los ciegos de la tercera edad, la soledad.

El ciego y en especial el de avanzada edad, siente mucho la soledad. Quizás el más joven, al estar inserto en el mundo activo, siente más la compañía; pero las personas de edad perciben más la soledad, es más propio de su situación estar solos, aislarse. Lo que lógicamente lleva más rápidamente a la sensación de soledad.

Otra consideración o factor a tener en cuenta en los ancianos ciegos es la agudización de su impotencia frente a situaciones no frecuentes. La ruptura de su rutina, cualquier cambio de sus hábitos, enfermedades, etc..., despiertan en ellos más ansiedad y temor que en los videntes en iguales circunstancias, al ser mayor su inseguridad.

*«En los ancianos ciegos se agudiza su impotencia frente a situaciones no frecuentes, la ruptura de su rutina, o cualquier cambio en sus hábitos despiertan sentimientos de ansiedad superiores a la de los videntes en iguales circunstancias»*

Es destacable también, como característica a tener en cuenta, la susceptibilidad frente a situaciones totalmente accidentales o casuales, que interpretan con otro sentido que el real.

El anciano ciego, especialmente el ciego reciente, presenta un pensamiento y conducta rígidos y difícilmente reversible. Actúa de acuerdo con un esquema defensivo con ideas y conductas fijas

como un procedimiento mecánico, que hasta el momento le han sido válidas.

Otra característica es la de desamparo, más típica en los ciegos de siempre que en las cegueras adquiridas. A medida que se van mermando sus facultades auditivas con los años, el ciego de siempre siente mayor desamparo ya que ejercitó doblemente el sentido del oído, sintiéndose entonces con mayor aislamiento. Circunstancia que no tiene tanta importancia en el ciego reciente, en parte por tener menos desarrollada su capacidad auditiva (hasta el punto quizás de no percibir la pérdida) y también por cuanto que lo que ocupa un primer lugar de inquietud es su carencia visual.

## **CONSEJOS PRACTICOS ACERCA DEL COMPORTAMIENTO CON ANCIANOS-CIEGOS**

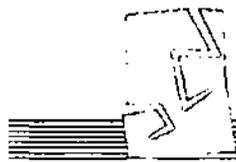
Normas de comportamiento con el anciano-ciego, unas de carácter más práctico y otras a un nivel más elevado de comunicación y relación.

- Respetar su grado de autonomía y potenciarlo. (Hay ciertas cosas —tareas—, que el anciano-ciego puede hacer, y que le encanta que se le tenga en cuenta).
- Ayudarle a aceptarse de forma natural, sin traumas ni extrañezas.
- Hacerles sentirse útiles con aquello que les guste hacer.
- Nivel de comunicación, interesarse por sus cosas, hablarles de aquello que les gusta.
- Anticipar verbalmente las tareas que se van a realizar. Que el anciano ciego sepa en todo momento lo que el auxiliar está haciendo o va a iniciar.
- Contar siempre con la opinión y decisión del anciano para las tareas a realizar. Que sienta que él es importante y es quien decide.
- Saber sugerir aquello que se considere más conveniente para el anciano y el trabajo que el auxiliar ha de desempeñar.
- Respetar la intimidad del anciano (asuntos familiares, problemas con los hijos, etc.) y únicamente tomar parte cuando nos sea solicitada.

- No crear la impresión de que el anciano no cuenta y que el auxiliar depende de las normas de una empresa. Hacerle sentir que se cuenta con él y que sus intereses son los que importan en el servicio.
- Cuidar la iluminación de las habitaciones, evitando los deslumbramientos, en aquellos casos en que se conserve un resto de visión. Un deslumbramiento puede ocasionar dificultades graves para la persona de edad.
- Ofrecerles ayuda para caminar al cambiar de estancia a aquellos que conservan un resto visual por el mismo problema, los posibles cambios de luz. Al mismo tiempo que ofrecer ayuda para el desplazamiento en el caso de ceguera total, siempre que lo necesite. En este caso lo adecuado es invitarle a que se coja de nuestro brazo.
- Evitar superficies brillantes que deslumbren (suelo o espejos).
- Siempre que sea posible colocar puntos de luz en lugares estratégicos y mantener iluminados los lugares en los que los cambios de luz puedan ser graduales (dormitorios, pasillos, etc...).
- Cuidar que no haya objetos inesperados donde pueda tropezar el anciano al pasar, con grave riesgo de caer. Sobre todo en acceso a exteriores.
- Mucho cuidado en no cambiar los objetos de sitio, respetar por un lado la disposición del anciano con sus pertenencias, y por el otro cuidar que encuentre todo lo que necesite cuando se quede solo, sin necesidad de despertar en él sentimientos de impotencia, agresividad, etc...
- Procurar siempre que el anciano-ciego sepa dónde estamos en cada momento, con la palabra, movimientos, etc... y no acercarse a él de forma sorpresiva sino avisándole de nuestra presencia con anticipación.
- Si se acompaña a un anciano fuera de su entorno hay que procurar adelantarle lo que vamos haciendo, los lugares por donde se va, avisarle de muebles, aceras.

---

M.<sup>a</sup> Dolores Bascuñana Sánchez, trabajadora social. Organización Nacional de Ciegos Españoles (O.N.C.E.), Delegación Territorial de Murcia. Plaza San Agustín, s/n 30005 Murcia (España).



## Conferencia nacional sobre educación bilingüe

La Conferencia nacional sobre educación bilingüe, organizada por la Federación de Asociación de Xordos do País Galego (F.A.X.P.G.) y la Confederación Nacional de Sordos de España (C.N.S.E.), en colaboración con la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago, se celebró durante los días 11, 12 y 13 de noviembre de 1994 en el Auditorium de la Universidad de Santiago. Esta conferencia pretendió ser un punto de partida, un lugar de debate y discusión, para dar forma a una iniciativa que puede transformar la educación de los sordos.

Los objetivos del Congreso fueron los siguientes:

- Dado que el bilingüismo es una realidad que se plantea en muchos países, conviene exponer las ventajas e inconvenientes que se le presentan a los niños en el proceso de adquisición de dos o más lenguas.
- Analizar las características y retos de una Educación bilingüe en el marco de aquellas Comunidades Autónomas en donde se han iniciado experiencias.
- Plantear qué es una educación bilingüe en el caso de las niñas y niños sordos. Situar las similitudes y diferencias con la educación bilingüe en el caso de los oyentes. Plantear los requisitos y condiciones mínimas para que pueda llevarse a cabo.
- Abordar problemas específicos relativos al papel que se adjudica a cada lengua, cómo, cuándo, quién y dónde se enseña cada lengua. Plantear experiencias concretas.
- Exponer algunos resultados de experiencias ya existentes. Cuál es la situación actual, retos y perspectivas de futuro.
- Concienciar a la administración educativa, a los padres y a los profesionales de la conveniencia de superar el oralismo en la educación del sordo e iniciar experiencias con el bilingüismo observando las iniciativas desarrolladas en otros países y adaptándolas a nuestro entorno.

Las conclusiones de las ponencias expuestas y de la intervención de los participantes en este Congreso fueron las siguientes:

1. Se valora la necesidad de superar el oralismo en la educación de las personas sordas y de abordar esta educación desde un enfoque bilingüe.

2. Dada la importancia de las primeras interacciones del ser humano para la comunicación y el lenguaje, así como para su desarrollo social y cultural, se considera necesario que los niños y niñas sordos estén inmersos en un entorno lingüístico con Lengua de Signos.

Por ello, la educación bilingüe debe comenzar desde la edad más temprana, en la familia.

3. En consecuencia, desde el principio, en el contexto familiar, el niño y la niña sordos y sus padres deben tener la oportunidad de conocer la Lengua de Signos para comunicarse.

4. En este sentido, es importante planificar, desde los primeros momentos, una intervención temprana y el asesoramiento sobre este tema a las familias con niños y niñas sordos.

5. La educación bilingüe debe realizarse en el siguiente orden:

1. Lengua de Signos.
2. Lengua propia de la Comunidad donde el niño o niña sordos estén inmersos (escrita y oral).

Con este enfoque bilingüe se pretende que las personas sordas alcancen el máximo nivel de competencia en las dos lenguas.

6. Para llevar a cabo proyectos de educación bilingüe resulta necesario revisar los actuales criterios de agrupamiento de los alumnos y alumnas sordos en las escuelas y la ubicación de éstas.

Tales criterios deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades educativas y comunicativas de los alumnos y alumnas. El agrupamiento en aulas y en escuelas especiales puede facilitar el acceso a la educación bilingüe y a los contenidos del currículum.

7. Tanto los profesores de los niños y niñas sordos como otros profesionales que realizan intervención educativa con estos niños/as deben estar bien formados y tener un alto nivel de competencia en Lengua de Signos.

8. Es muy importante la colaboración y la participación de la comunidad sorda en la reflexión y toma de decisiones sobre temas que afectan a la educación de las personas sordas.

9. Tanto el Ministerio de Educación como las Consejerías de Educación correspondientes deben propiciar la realización de cursos de Lengua de Signos para profesores y profesionales interesados en la educación de las personas sordas. Es muy importante la inclusión de contenidos de la Lengua de Signos como parte fundamental del curriculum de su formación.

10. Es importante que estas Administraciones (Ministerio de Educación y Ciencia; Consejerías de Educación...), faciliten la incorporación de intérpretes para aquellas situaciones de enseñanza-aprendizaje donde se considere necesario.

11. Los resultados sobre las últimas investigaciones acerca del desarrollo y la educación de las personas sordas deben ser difundidos tanto a las comunidades de sordos como a los profesionales implicados en su educación.

12. Es de destacar la importancia del movimiento asociativo de las personas sordas para promover cambios en su educación.

13. Se propone a las Administraciones la creación de un centro o centros de educación bilingüe para sordos/as, como experiencia/s piloto para tener elementos de reflexión y de valoración sobre esta modalidad de educación.

14. Para conseguir todo lo anterior es fundamental el trabajo participativo y de colaboración entre las asociaciones de padres, los educadores y profesionales, y las asociaciones de personas sordas adultas.

15. Por todo lo anterior, un primer objetivo a alcanzar debe ser el reconocimiento oficial de la Lengua de Signos Española y de las demás Lenguas de Signos de las distintas Comunidades Autónomas. Este reconocimiento le concederá el status que se merece como lengua natural en la comunicación de las personas sordas, como lengua de prestigio y como instrumento de acceso a la cultura y a los objetivos anteriormente mencionados.

## Premios Reina Sofía 1994 de Investigación sobre Prevención de las Deficiencias

Su Majestad la Reina de España hizo entrega, en el Palacio de la Zarzuela, de los Premios REINA SOFÍA 1994 de Investigación sobre Prevención de las Deficiencias, que cada dos años concede el Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. En esta ocasión los Premios han sido concedidos a los trabajos siguientes: 1) «Investigaciones encaminadas a la prevención de las alteraciones adquiridas, no genéticas, del desarrollo», de la Dra. Ana M.<sup>a</sup> Pascual-Leone Pascual, Directora del Instituto de Bioquímica y de su Grupo de Endocrinología y Metabolismo Perinatal, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; 2) «Prevención de la ceguera en Perú: Estudio Epidemiológico», del Dr. Carlos F. Wong-Cam, de la Organización Peruana de Lucha contra la Ceguera.

También estuvieron presentes en el acto la Ministra de Asuntos Sociales y Presidenta Efectiva del Real Patronato, Cristina Alberdi; los Ministros de Educación y Ciencia y Sanidad y Consumo, el Secretario General del Real Patronato, presidentes de asociaciones de o para personas con minusvalía, vocales de los órganos de gobierno del Real Patronato, la Condesa de Fenosa, así como numerosas personalidades de organismos públicos y del mundo científico y profesional.

La dotación económica de los premios, cinco millones de pesetas para cada uno, ha sido aportada por la Fundación «Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa», para la candidatura española, y por el Real Patronato, para la candidatura extranjera.

## Convocatoria del IV Premio Ramón Triás Fargas de Investigación sobre el Síndrome de Down

La Fundació Catalana Síndrome de Down convoca el IV Premio Ramón Triás Fargas de Investigación sobre el síndrome de Down, cuya finalidad es recompensar una labor de investigación científica o un trabajo experimental referente a aspectos genéticos, perinatológicos o médicos en general, relacionados con el síndrome de Down.

Podrán optar al mismo las investigaciones realizadas en España en los últimos tres años, escritas en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado Español.

Las candidaturas pueden ser presentadas individualmente o en grupos de trabajo, que estén apoyados por instituciones científicas, académicas o vinculadas de alguna manera al síndrome de Down, tanto públicas como privadas.

Las candidaturas deberán obrar en poder de la Secretaría de la Fundació Catalana Síndrome de Down, calle Valencia, 229, Pral. Barcelona 08007, antes del 30 de junio de 1995. El premio está dotado con 500.000 ptas. Para mayor información se pueden solicitar las bases en dicha Secretaría.

## Premio «Emilio Díaz Caneja». Universidad de Valladolid

La Universidad de Valladolid celebrará la 2.ª Edición del Premio «Emilio Díaz Caneja», el día 28 de octubre de 1995.

El acto, que tendrá lugar en el Paraninfo de la Universidad, tiene como finalidad el reconocimiento de personalidades del mundo de la Ciencia que se hayan distinguido por sus aportaciones a la investigación en Oftalmología.

El candidato es propuesto por el Consejo del IOBA.

## VI Jornadas Internacionales sobre el síndrome de Down

### *Proceso y recorrido hacia la identidad adulta en las personas con síndrome de Down*

En esta ocasión la organización y la línea de las Jornadas ha sido preparada conjuntamente por la Fundació Catalana Síndrome de Down y el equipo del Centro Studi per l'Integracioni Sociale e Lavorativa degli handicappati de Génova, cuyo responsable es el doctor E. Montobbio. El equipo, constituido por el doctor E. Montobbio, C. Lepri, G. Moretti y M. Cannao, presentará las ponencias marco correspondientes a las diferentes etapas de la vida de la persona con síndrome de Down (infancia, adolescencia y adultos), profundizando en el tema mediante grupos de trabajo, según intereses y práctica profesional de los participantes.

Desde la óptica de visión antropológica que define estas Jornadas, también participan los siguientes expertos: S. Pueschel, pediatra; W. Sailor, psicólogo; F. Savater, filósofo, y M. Desclot, escritor y poeta.

Los aspectos biomédicos y genéticos se prevé tratarlos en un Congreso específico que se anunciará próximamente.

Barcelona, 15, 16 y 17 de noviembre de 1995.

Lugar: Auditorio de Banca Catalana: Avda. Diagonal, 662. Barcelona.

Horario de sesiones: mañanas, de 9.30 a 13.30; tardes, de 16.00 a 18.30

Inscripciones: Antes del 31 de julio de 1995: 25.000 pesetas.

Después del 31 de julio de 1995: 28.000 pesetas.

## Publicaciones

**El cuidado de la baja visión.** Edwin B. Mehr, Allan N. Freid. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. Sección Acción Social, 1995, 271 páginas (Manuales). ISBN 84-87277-94-2.

En esta obra se realiza una descripción del proceso de rehabilitación visual y de los factores que inciden en el mantenimiento de la baja visión, analizando asimismo las diversas ayudas ópticas y no ópticas que pueden encontrarse.

Se trata de un libro escrito en el año 1975 por dos autores norteamericanos y que constituye una obra clave en el campo de la baja visión. La ONCE realizó una primera traducción al castellano, editada en el año 1992 y en la edición publicada este año se ha hecho una revisión técnica del libro, tratando de mejorar los contenidos.

A lo largo de sus páginas se realiza un recorrido por todo el proceso de rehabilitación, comenzando por la correcta identificación del paciente con baja visión con posibilidades de éxito, los factores psicológicos y sociológicos que influyen en el rehabilitando, la óptica fisiológica del ojo anormal y varios capítulos dedicados al entrenamiento y las diversas ayudas para la baja visión.

**Encuentro Estrabológico Iberoamericano.** Cursos, conferencias, comunicaciones y mesas redondas. Sevilla 9 de septiembre de 1992. Dr. F. Gómez de Liaño, Dr. A. Ciancia. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. Sección de Relaciones Públicas y Comunicación 1994, 268 páginas. ISBN: 84-87277-44-6.

Este libro recoge los textos de los diversos cursos, conferencias, comunicaciones y mesas redondas que tuvieron lugar en el transcurso del «Encuentro Estrabológico Iberoamericano», celebrado en Sevilla el pasado año 1992 y ofrece también algunos de los trabajos presentados en una reunión que se hizo en el Instituto Oftalmológico de Madrid, el 15 de septiembre de 1992.

A Sevilla acudieron profesionales de la oftalmología de España e Hispanoamérica ofreciéndose diversos cursos cuyos temas fueron: Exploración, Tortícolis, Alteracio-

nes verticales y parálisis oculares, Síndrome alfabético DVD, Parálisis III Par y Fibrosis, Cirugía ajustable y Evaluación y reajuste intraoperatorio. Además se presentaron mesas redondas sobre estrabismos verticales y horizontales. De la reunión celebrada en Madrid se publican en este libro diversas conferencias cuyo eje fue la problemática y tratamiento del nistagmus o de la exotropía del estrabismo funcional.

**Derecho de las minorías y de los grupos diferenciados.** Luis Prieto Sanchis et al. Madrid: Escuela Libre Editorial, 1994, 313 páginas (Colección Solidaridad). ISBN: 84-605-0438-7.

Esta obra es el resultado de un seminario celebrado en el Instituto de Derecho Humano, Bartolomé de las Casas de la Universidad de Carlos III de Madrid, coordinado por el profesor José María Saucá Cano y patrocinado por la Fundación ONCE. En sus páginas expresa la importancia de los derechos de las minorías en el ámbito internacional y nacional. Las minorías religiosas, raciales, el derecho de los disminuidos psíquicos, físicos y sensoriales y de los niños, son algunos de los temas abordados por los diversos autores de este libro.

**Recuperación y refuerzo de la discriminación visual: Figura-Fondo. Nivel I: Iniciación. Nivel II: Afianzamiento o consolidación.** Trinidad González, M.<sup>a</sup> Dolores Soto, Socorro Sánchez, Mila Suárez. Málaga: Ediciones Aljibe S.L., 1995, Tomo I 96 páginas, Tomo II, 80 páginas. ISBN (obra completa): 84-87767-30-3.

En esta obra se presenta un Programa educativo cuyo propósito es desarrollar la capacidad del niño para enfocar su atención en los estímulos adecuados, capacidad esencial para cualquier acción dirigida a un fin, así como para el aprendizaje escolar en general. Las autoras explican que en su experiencia docente con alumnos deficientes visuales de diferentes edades se ha constatado las graves dificultades de

percepción que presentan, especialmente en la percepción figura-fondo. Este programa puede servir de guía y ayuda «al profesor tutor, al profesor del aula, o a los servicios de apoyo, a la familia y al propio niño como principal protagonista de su propio aprendizaje».

**Todos iguales, todos diferentes.** ISBN (obra completa): 84-87277-84-5. I Niños con necesidades especiales. M.<sup>a</sup> José Díaz-Aguado, 106 páginas, ISBN: 84-87277-85-3. II Programas para favorecer la integración escolar: Manual de intervención. M.<sup>a</sup> José Díaz-Aguado, 154 páginas, ISBN: 84-87277-86-1. III Programas para favorecer la integración escolar de niños ciegos: Investigación. M.<sup>a</sup> José Díaz-Aguado, Pilar Royo García, Ana Baraja. 118 páginas, ISBN: 84-87277-87-X. IV Instrumentos para evaluar la integración escolar. M.<sup>a</sup> José Díaz-Aguado, Rosario Martínez Arias, Pilar Royo García, 228 páginas, ISBN 84-87277-88-8. V Niños con dificultades para ver. M.<sup>a</sup> José Díaz-Aguado, Rosario Martínez Arias, Pilar Royo García, 150 páginas. ISBN: 84-87277-89-6.

Los cinco volúmenes se encuentran estrechamente vinculados entre sí; en el primero se analizan las dificultades de tipo socio-emocional que suelen experimentar los niños y adolescentes con necesidades especiales, así como los mecanismos básicos que contribuyen a su prevención. De dicho análisis se deducen los principales postulados y objetivos de los programas de intervención que se describen a través de la investigación que se presenta en el volumen tres. Integrando los trabajos realizados durante cinco años con los iniciados anteriormente, se han desarrollado siete instrumentos, que se presentan en el volumen cuatro y que permiten evaluar de forma comprensiva y rigurosa los objetivos propuestos por los programas. En el quinto volumen se analiza de forma específica el desarrollo socio-emocional de los niños ciegos en los distintos contextos educativos en los que dicho desarrollo se produce.

## Agenda 1995

<i>Junio 19-23</i>	<i>Conferencia Nacional para el Aprendizaje Activo: Transformación de potencial latente en habilidades dinámicas para niños ciegos y deficientes visuales, con deficiencias asociadas, en edad preescolar y escolar. Michigan (USA)</i>	Blind Children's Fund 2875 Northwind Drive Suite 211 East Lansing Michigan 48823-5040 USA. Tfno.: (517) 333 17 25
<i>Julio 4-8</i>	<i>Conferencia Europea del ICEVH (Consejo Internacional para la Educación de los Deficientes Visuales). Budapest (Hungria).</i>	Dr. Herman A. A. Gresnigt European Chairman ICEVH, c/o. THEOFAAN St. Elisabethstrat 4,5361 K Grave, Holanda. Tfno.: 31 886 071 003 - Fax: 31 886 072 441
<i>Julio 9-14</i>	<i>Conferencia Mundial de la Asociación Internacional para la Educación de los Sordociegos. XI Conferencia Mundial «Trabajando y creciendo juntos». Córdoba (Argentina).</i>	Graciela Ferioli, Calle Lima 1443, 2.º piso, Barrio General Paz, Apartado 16, Córdoba (Argentina).
<i>Julio 16-19</i>	<i>Conferencia Internacional sobre Movilidad. Transporte para personas de Tercera Edad y Minusválidos. Berkshire (Reino Unido).</i>	Mrs. Sally y Dunford. Conference Secretariat, M.A.V.I.S., Transport Research Laboratory, Old Wokingham Road Crowthorne Berkshire. Reino Unido. Tfno.: 0344/77 04 56 - Fax: 0344/77 06 92
<i>Julio 17-19</i>	<i>Conferencia Internacional «Entrenamiento para vivir y trabajar en la sociedad de información». Joensuu. Finlandia.</i>	Mr. Marjaliisa Pehkonen Summer University of North Karelia. P.O. Box 111, Fin —80101— Joensuu. Finland. Tfno.: 35 873 151 2102 - Fax: 35 873 151 2035
<i>Noviembre 15-17</i>	<i>Jornadas Internacionales sobre el Síndrome de Down.</i>	Fundación Catalana Síndrome de Down. Valencia 231 44 t. 08007 Barcelona. Tfno.: (93) 215 74 23. Fax: (93) 215 76 99

## 1996

<i>Abril 8-10</i>	<i>IV Conferencia Europea sobre la Sordoceguera, organizada por la Unión Europea de Ciegos. Comisión de Actividades de Sordociegos. Peterborough (Reino Unido).</i>	Mr. Patrick Murthy. National Deaf-Blind League 18 Rainbow Court, Paston Ridings. Peterborough. PE4 6UP United Kingdom.
<i>Mayo 10-19</i>	<i>8.ª Conferencia Internacional de Movilidad. Trondheim (Noruega).</i>	IMC & Tambartun. Nacional Resource Centre. N-7084 Melhus. Norway. Tfno.: 47 728 70700 - Fax: 47 728 72410
<i>Julio 8-12</i>	<i>Conferencia Internacional sobre Baja Visión «Visión 96». Madrid.</i>	Organización Nacional de Ciegos Españoles. Sección de Acción Social. C/ Prado, 24. 28014 Madrid (España). Tfno (91) 589 48 52/51 - Fax: (91) 429 31 18
<i>Agosto 26-30</i>	<i>Cuarta Asamblea General de la Unión Mundial de Ciegos. Toronto (Canadá).</i>	Mr. Pedro Zurita. CBC. O.N.C.E. C/ La Coruña, 18. 28020 Madrid. Tfno.: 571 36 85 - Fax: 571 57 77



# Normas de publicación

"INTEGRACION. REVISTA SOBRE CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL" es una publicación periódica de carácter interdisciplinar, editada por el Departamento de Servicios Sociales para Afiliados de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (O.N.C.E.), 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 contemplará 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.
- **Dossier:** Sección destinada al planteamiento y tratamiento en profundidad desde perspectivas diversas (legislación, principios de actuación, metodología, planificación, intervención directa, etc.) de una temática seleccionada por el Consejo de Redacción.
- **Análisis:** Aportaciones basadas en la reflexión y examen del autor sobre una determinada temática o tópico relacionados con la ceguera y deficiencia visual. 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.).
- **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 se atengan a las siguientes indicaciones de prestación 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. En este caso se enviará copia impresa de calidad suficiente junto con el "diskette" preferiblemente de 3'5 pulgadas.

### 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 u organismo a la 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 o fax, 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 trabajos que aporten referencias bibliográficas, siempre que hayan sido citadas expresamente en el texto, utilizarán el sistema de referencia "Autor-fecha de publicación", de uso generalizado en publicaciones de Ciencias Sociales. Las citas se indican en el texto mencionado entre paréntesis el/los apellidos del autor/autores, y el año de publicación que corresponda. Al final del trabajo se incluye la lista de referencias, dispuesta en orden alfabético de autores (y cronológicamente si se hace referencia a más de un trabajo de un mismo autor). Las referencias bibliográficas consignarán necesariamente los siguientes datos:

- **Referencias de libros:** Apellido e inicial del nombre del autor; año de publicación, entre paréntesis; título completo de la publicación; número de edición de la publicación (excepto la primera); ciudad de publicación; editorial o entidad responsable de la publicación. Ejemplo: Bardisa, L. (1992). *Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- **Referencias a capítulos de libros o partes de una publicación colectiva:** Apellido e inicial del nombre del autor o autores de la parte o capítulo; año de publicación, entre paréntesis; título completo de la parte o capítulo; apellido e inicial del nombre del autor o autores del libro, o responsable(s) de la publicación colectiva; título completo de la publicación colectiva o libro; número de edición de la publicación (excepto la primera); ciudad de publicación; editorial o entidad responsable de la publicación; páginas (primera y última) que comprende el capítulo o parte citada. Ejemplo: Negrin, S. (1988). Aspectos psicosociales del envejecimiento y la deficiencia visual. En: R.T. José, *Visión subnormal*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, pp. 51-54.
- **Referencias a comunicaciones a congresos, conferencias, jornadas, etc.:** Apellido e inicial del nombre del autor o autores de la comunicación; año de publicación, entre paréntesis; título del congreso, conferencia, jornadas..., etc.; ciudad de publicación; editorial o entidad responsable de la publicación; páginas (primera y última) que comprende la comunicación citada. Ejemplo: Cory, D.; Neustadt-Noy, N.; Geruschat, D.; Smith, A.; Beliveau-Tobey, M.; De L'Aune, W. (1993). Características de los instructores de orientación y movilidad en Europa y en Estados Unidos: Estudio comparativo. En: *6.º Conferencia Internacional de Movilidad*, Madrid 1991. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, tomo I, pp. 346-359.
- **Referencias a artículos de revista:** Apellido e inicial del nombre del autor o autores; año de publicación del artículo; título completo del artículo; título de la revista, volumen, número y/o mes o fecha de publicación, páginas (primera y última). Ejemplo: Ochaíta, E. y Rosa, A. (1988). Estado actual de la investigación en psicología de la ceguera. *Infancia y Aprendizaje*, 41: 53-62.

### 6. ILUSTRACIONES

- **Tablas y figuras:** cada tabla o figura (gráficos, dibujos, fotografías) deberá presentarse en hojas independientes, confeccionado con calidad profesional, numerado 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 D.ª Ana Prado Riveiro. Dirección General de la ONCE. Revista «Integración». Secretaría de Redacción. Sección de Cultura. Calle del Prado, número 24. 28014 MADRID.



---

EDITADO POR EL DIPTO. DE SERVICIOS SOCIALES PARA AFILIADOS

 **SERVICIOS  
SOCIALES**

 **ONCE**