



Proyecto «¡Mírate!»: un programa de intervención educativa para ajuste a la discapacidad visual con alumnos de Educación Infantil y Primaria

Grupo «Tiresias»

RESUMEN: Los alumnos con discapacidad visual pueden presentar a lo largo de su desarrollo comportamientos que indicarán que no se hallan ajustados a su situación visual. El proyecto que se presenta en este artículo surge de la observación de manifestaciones de desajuste a la discapacidad visual en alumnos de Secundaria en institutos de Sevilla. La necesidad de establecer una intervención planificada a lo largo de toda la etapa escolar llevó a la constitución del Grupo Tiresias, un equipo de trabajo pluridisciplinar y multicéntrico, que se plantea la intervención educativa, apoyada en una metodología participativa, y que tiene como objetivo principal la elaboración de materiales didácticos específicos para Educación Infantil y Primaria. Los autores describen las características de las unidades didácticas elaboradas, y presentan como ejemplo una de ellas, dirigida a alumnos de Infantil. En las conclusiones se valora el alcance temporal del trabajo realizado, sus diferentes grados de desarrollo, y los materiales de observación registrados, a partir de los cuales se apuntan futuras pautas de trabajo.

CLAVE

PALABRAS: Educación. Ajuste a la discapacidad visual. Educación Infantil. Educación Primaria. Programas de intervención. Constructivismo. Materiales didácticos.

ABSTRACT: *“Look at you!” Project: an educational programme to help pre- and primary schoolers adjust to visual disability.* The project discussed in this article arose as a result of the observation of signs of maladjustment to visual disability in secondary school students in Sevilla. The need to establish planned intervention throughout children’s school years led to the formation of the Tiresias Group. This multi-disciplinary and multi-centre working team adopts a continuous approach to education with a programme that addresses the many angles of adjustment. The group’s primary aim is to draw up specific pre- and elementary school materials from a constructivist and participatory perspective. The characteristics of the educational units are described and one of the pre-school units is given as an example. The time-wise scope of the work performed and the various degrees of implementation are assessed in the conclusions. The observations recorded serve as a basis for recommendations on future working guidelines.

KEY WORDS: Education. Adjustment to visual disability. Pre-school education. Primary education. Intervention programmes. Constructivism. Educational materials. Sensory development. Inclusive education.

INTRODUCCIÓN

El proyecto “¡Mírate!: Programa para el ajuste a la discapacidad visual”, que se presenta en este artículo, se planteó como respuesta a las manifestaciones de desajuste observadas en algunos alumnos escolarizados en institutos de Enseñanza Secundaria de Sevilla. El proyecto se articuló en

torno a un grupo de trabajo formado inicialmente por profesionales del Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Sevilla. Este grupo, denominado “Tiresias” cuenta hoy con ocho integrantes de cuatro localidades: Algeciras, Jaén, Melilla y Sevilla. Su labor se centró en la intervención educativa en la Educación Secundaria Obligatoria, pero en la actualidad las unidades didácticas ela-

boradas comprenden toda la escolaridad obligatoria. La vocación del proyecto es, por tanto, la de constituirse como programa de intervención, con un carácter progresivo y continuo, con intervenciones y actuaciones a lo largo de la vida escolar del alumno con discapacidad visual, de manera que favorezca su correcto desarrollo evolutivo de ajuste a la deficiencia.

Como se ha indicado, la génesis de este proyecto parte de la experiencia de observación que proporciona la atención directa. Los profesionales que trabajamos con alumnos con discapacidad visual observamos frecuentemente, sobre todo en aquellos menores escolarizados en la etapa de Educación Secundaria, la existencia de algunos comportamientos con los que tratan de no significarse ante los compañeros y amigos respecto a su discapacidad: evitan utilizar sus ayudas ópticas aunque sean necesarias para su participación en las tareas escolares (lupas, telescopios, etc.), no preguntan abiertamente por lo que no ven (pizarra, número del autobús), no quieren que el profesor de apoyo de la ONCE vaya a verlos a su centro, no utilizan el bastón blanco ante personas conocidas aunque no sean autónomos para desplazarse. Algunos, además, manifiestan dificultades para establecer relaciones adecuadas con amigos (son escasas o casi nulas, o bien son muy dependientes de sus amistades). Si indagamos aún más en estos comportamientos, comprobamos que en muchas ocasiones los alumnos desconocen, además, cuál es su problema visual.

Un correcto desarrollo evolutivo en la aceptación del déficit visual es aquel en el que el sujeto va asumiendo de manera progresiva su situación y las ayudas que se le ofrecen para afrontar la demanda de su entorno escolar y social. La experiencia de atención a este grupo de escolares muestra que para favorecer un ajuste adecuado se requiere algún tipo de intervención, pues de lo contrario pueden aparecer manifestaciones importantes de desajuste. Si dejamos de intervenir desde los primeros años de su escolarización, es posible que el alumno se aproxime a la última etapa obligatoria, la Educación Secundaria, sin encontrarse preparado para las demandas sociales y escolares que aparecen en torno a ella. No olvidemos que entre otros aspectos puramente fisiológicos como es el de la pubertad, o psicológicos como es el de la preadolescencia, es la edad de incrementar el ritmo de estudio, de manejar textos y gráficos de menor tamaño, de salir con los amigos, etc. Por ello, planteamos que, partiendo del análisis y la observación de esta realidad, la intervención en el ajuste a la discapacidad visual se lleve a cabo de forma planificada, a lo largo de toda la escolaridad.

En muchas ocasiones, la manera de enfrentarnos como agentes educativos a estas situaciones ha sido el inicio o la intensificación de las orientaciones al alumno y al equipo docente; o el inicio de programas de autonomía personal (orientación y movilidad, optimización del funcionamiento visual) con la finalidad de suplir las que consideramos carencias del alumno: falta de estrategias para afrontar dichas situaciones. Es decir, partimos del supuesto erróneo de que si le enseñamos a utilizar el telescopio para ver la pizarra, lo usará; que si le enseñamos a utilizar el bastón, comenzará a salir con un grupo de amigos. Por otro lado, en aquellos casos en los que los alumnos manifiestan serias dificultades para seguir una marcha escolar normal o carencias significativas en sus relaciones sociales, solemos recurrir al orientador o al psicólogo del equipo de apoyo a la integrada para que intervenga. Hay, por tanto, dos maneras complementarias de intervenir, la educativa y la terapéutica, y nos interesa incidir en la primera de ellas.

La observación de los referidos comportamientos por parte de los profesionales del equipo específico de apoyo a la enseñanza integrada de Sevilla, les condujo a plantearse la eficacia de la intervención educativa llevada a cabo hasta el momento en circunstancias de desajuste a la discapacidad visual. Las mismas situaciones y demandas seguían repitiéndose año tras año, sin que aparentemente parecieran eficaces las medidas adoptadas. Se había intentado que los alumnos utilizaran las estrategias necesarias para adaptarse a situaciones como las mencionadas, de una manera no planificada y muy oportunista, pues sólo se iniciaban cuando surgía alguna dificultad muy evidente o llegaba alguna demanda del profesor de aula. De modo que no siempre se enseñaban todas las estrategias, ni a toda la población. En síntesis, la intervención educativa que se desarrollaba se sostenía en la idea de que el entrenamiento directivo en el manejo de estrategias era suficiente para que el alumno las incorporase a su vida y las generalizase. Sin embargo, nada más lejos de la realidad: continuaban apareciendo comportamientos desajustados y demandas de intervención que ponían de manifiesto la existencia de problemas y dificultades en el normal desarrollo de la escolaridad y del establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales.

La constitución de un grupo de trabajo sobre el ajuste a la discapacidad visual dentro de este equipo, más la incorporación de profesionales de otros equipos a dicho grupo (de Algeciras, Melilla y Jaén), fueron las consecuencias más palpables de que esta preocupación por la problemática

señalada no era exclusiva ni localizada en una sola ciudad. A partir de la puesta en marcha del grupo se han elaborado, a lo largo de varios años, una serie de materiales didácticos de apoyo al profesional que atiende a alumnos con discapacidad visual a lo largo de toda la escolaridad del alumno. Estos materiales tienen unas características comunes:

- Han de aplicarse a lo largo de toda la escolaridad, de modo que existan unidades didácticas (UD) para cada ciclo de cada etapa educativa.
- Han de poder engarzarse en el currículo de la etapa educativa correspondiente.
- La metodología exige la participación activa del alumno, que debe poner sus ideas y conocimientos en juego, para tratar de avanzar mediante procesos de investigación a conceptos e ideas adecuados.
- Se interrelacionan las distintas variables que intervienen en la discapacidad visual.
- Tienen un carácter lúdico, utilizando fundamentalmente el cuento como actividad principal en la Enseñanza Infantil y el área de conocimiento del medio en Enseñanza Primaria. Este carácter lúdico busca la motivación del alumno y que el aprendizaje se convierta en un juego y el juego en aprendizaje.

Si bien no están elaboradas todas las unidades didácticas, sí se están poniendo en práctica aquellas que se encuentran finalizadas por parte de algunos de los profesionales de los equipos de apoyo de Sevilla, Algeciras, Jaén y Melilla.

A continuación presentaremos los aspectos esenciales del Proyecto “¡Mírate!”, sintetizando en primer lugar una delimitación conceptual sobre el ajuste, para posteriormente abordarlo desde un enfoque educativo. También expondremos la metodología que subyace (fundamental para este material y enfoque), y seguidamente describiremos los materiales elaborados.

EL AJUSTE A LA DISCAPACIDAD VISUAL EN EL NIÑO

Al hablar de ajuste a la discapacidad visual nos referimos a la manera de afrontar mediante conductas, pensamientos y afectos, las diferentes situaciones diarias, potencialmente problemáticas, desde la discapacidad que presenta y desde la competencia para resolverlas adecuadamente. Todas las personas pasan a lo largo de su vida por periodos y situaciones de cambio que obligan a adaptarse a las nuevas circunstancias. La superación de las crisis es un elemento innato en el

desarrollo del individuo, que en cada momento evolutivo hace frente al período crítico con las estrategias hasta entonces aprendidas. En el caso de la aparición de una discapacidad en un menor, ni el propio niño discapacitado, ni su familia ni su entorno social, se suelen encontrar preparados para afrontar las adaptaciones necesarias. Las expectativas de la familia ante la llegada de un hijo son otras muy diferentes a la de esperar que nazca con una discapacidad o que la desarrolle con el tiempo. El primer impacto de la noticia genera siempre una quiebra en la continuidad psicológica de los padres, aparece una ruptura entre el futuro planeado, deseado y esperado y el presente real y nada apetecible. La superación de esta fractura precisará de tiempo y de la existencia de estrategias de afrontamiento adecuadas y de una amplia red familiar y social de apoyo. Es frecuente detectar en los padres la idea de que quizás no van a saber criar y educar a su hijo. Este hecho en ocasiones condiciona al propio niño en su desarrollo. La incertidumbre generada por la familia y/o la escuela se concreta en conductas de desajuste. La tendencia clara es la sobreprotección; se piensa que hay numerosas actividades que no puede hacer y que es preciso velar de forma extremada por su seguridad.

El desconocimiento de la discapacidad visual y sus consecuencias se traducirán en dificultades de ajuste a la misma por parte tanto del niño como de su familia. Dichas situaciones desadaptativas pueden no producir en el niño con discapacidad visual reacciones emocionales desadaptativas tales como agresividad, tristeza o ansiedad, por lo que pasarán desapercibidas y, por tanto, podría valorarse que no existen problemas en este ámbito.

Existen, sin embargo, otras manifestaciones más sutiles que pueden escapar a la percepción de padres y profesionales. Nosotros mismos como agentes educativos, nos encontramos ante el desafío de desarrollar un método de observación adecuado y suficientemente sensible, que permita detectar estos desajustes. Así, una vez conscientes de la existencia de esta merma en su integración debida a su discapacidad, abordaremos este aspecto con una metodología diferente de la realizada hasta el momento, puesto que la preocupación por este tema existe y consideramos que no se ha resuelto de manera definitiva.

El niño con discapacidad visual pasará por las diferentes etapas de la vida y sus necesarios momentos de adaptación a nuevas situaciones (inicio de la escolaridad, cambio de etapa educativa, inicio de la lectoescritura, establecimiento de relaciones sociales, etc.) sin tener modelos en los que mirarse; a los procesos que pasará como cualquier otro niño, habrá que añadir circunstancias

específicas generadas por su discapacidad (usar determinados auxiliares como el bastón blanco o las ayudas ópticas). Igualmente, sus compañeros de colegio y su familia carecerán de modelos; nunca antes, en la mayoría de los casos, han convivido con una persona discapacitada y desconocen cuáles son sus posibilidades, qué estrategias se requieren para afrontar situaciones que nunca se habían planteado que llegarían. Desde el punto de vista de nuestra intervención consideramos que es especialmente importante el papel que juegan los compañeros de aula y de colegio puesto que son parte activa del proceso de adaptación del alumno, los tengamos en cuenta o no.

En definitiva, cuando hablamos de ajuste a la discapacidad visual en niños nos estamos refiriendo:

- Al conocimiento que éstos tienen de lo que significa la visión normal y la discapacidad visual.
- Al conocimiento que tienen los niños discapacitados de lo que su ceguera o su manera de ver implica en el desarrollo normal de su vida escolar, familiar y social.
- A las conductas de adaptación a las situaciones que son capaces de poner en juego estos niños, utilizando todos los auxiliares a su alcance y las estrategias necesarias.
- A la manera en que vivencian estas diferencias.

INTERVENCIÓN: ENFOQUE EDUCATIVO

Como antes hemos señalado, dos son los enfoques complementarios con los que se aborda este tema, el terapéutico y el educativo. Obviamente, el enfoque terapéutico queda reservado a los profesionales a quienes compete; la función del profesor no es otra, bajo este supuesto, que la de detectar la necesidad de intervención del psicólogo u orientador. Pero dicha intervención llega necesariamente cuando se plantean dificultades que no es posible solucionar por otras vías, en momentos de crisis. La perspectiva educativa del ajuste a la discapacidad trata de facilitar el desarrollo personal del niño de modo que en la interacción con situaciones cotidianas vaya forjándose una imagen adecuada de su realidad como persona discapacitada que vive en sociedad, a lo largo de su proceso de desarrollo.

Siguiendo a González (2005, p.288), el proceso de ajuste con adolescentes con discapacidad visual posee dos enfoques complementarios.

- a) Un *enfoque preventivo o educativo* que tenga como objetivo básico facilitar el proceso de

construcción de una identidad personal ajustada a su situación visual. Estamos refiriéndonos a un abordaje de corte educativo que aborde progresivamente los tres elementos mencionados: el conocimiento de su situación visual, las dificultades que le genera en su entorno escolar, social y familiar y las formas de afrontarlas. Debemos considerar que este proceso de construcción se pone en marcha espontáneamente conforme el niño interactúa con su medio físico y social. Los comentarios acerca de su déficit, las revisiones oftalmológicas, la adaptación de su currículum escolar, los recursos e instrumentos educativos extraordinarios que se le ofrecen, las actividades de ocio que no puede realizar, etc., son interpretados y utilizados en el proceso continuo de construcción de la identidad personal. Es por ello que se hace necesario mediar en este proceso favoreciendo experiencias que permitan generar una concepción de su situación visual ajustada a la realidad.

- b) Un *segundo enfoque de trabajo de corte terapéutico o de crisis* es el que tiene lugar con los adolescentes en los que no se ha logrado un proceso de ajuste a la realidad de su situación visual lo suficientemente adecuado para afrontar con éxito las demandas que su entorno genera. Este abordaje adopta una estructura terapéutica centrada en la reestructuración de las ideas que el adolescente ha construido respecto a su situación visual, que están desajustadas respecto a su realidad y que generan respuestas emocionales de carácter negativo.

Como vemos se trata de dos abordajes complementarios que responden a situaciones bien diferenciadas aunque mantienen objetivos muy similares. Mientras que el enfoque educativo está indicado para todos los alumnos con déficit visual y, especialmente, cuando se origina en épocas tempranas de su vida, el enfoque terapéutico tiene cabida en períodos de crisis que suelen ocurrir más frecuentemente tras la pérdida visual.

Desde los equipos específicos de apoyo a la enseñanza integrada, contamos con profesionales que afrontan ambos procedimientos complementarios favorecedores de procesos de ajuste a la discapacidad, pero nosotros nos centraremos en el enfoque educativo. Así como los procesos terapéuticos se encuentran más desarrollados y estructurados, no sucede lo mismo con los procesos educativos, de modo que es hacia dichos procesos hacia los que hemos de dirigir nuestro esfuerzo. Tratamos de dotar de herramientas al profesorado y los especialistas que intervienen con este alumnado para evitar la improvisación y el oportunismo.

El mismo González (2003) diferencia dos enfoques según la etapa educativa a la que se aplique:

“En la etapa de Educación Infantil el programa adopta un formato basado en la exposición de cuentos interactivos y el desarrollo posterior de actividades relacionadas con él.(...) La representación de los cuentos presenta algunas características que hacen que este recurso educativo vaya más allá de la mera exposición de ideas o comportamientos modélicos relacionados con el déficit visual:

- a) **Problematización:** los distintos cuentos abordan temáticas relacionadas con el déficit visual y que se refieren al conocimiento de la problemática visual que presenta el alumno, a los efectos cotidianos que producen y a estrategias o instrumentos de compensación. (...)
- b) **Interactividad:** los cuentos están diseñados en un formato interactivo que fomenta la participación de los niños con la finalidad de facilitar la explicitación de las ideas respecto a la temática que se aborda, su análisis y confrontación con otras formas de resolución. (...)
- c) **Generalización:** los conocimientos y procedimientos de resolución utilizados por los personajes de los cuentos para resolver los problemas que el déficit visual les plantea, se generalizan a la vida cotidiana del alumno”.

Y basándose en García y García (1993), añade (González, 2003):

“En la etapa de Educación Primaria el programa presenta actividades de enriquecimiento de las unidades de conocimiento del medio habitualmente relacionadas con los grandes objetivos señalados. (...) Por tanto se trata de adaptar el currículo a la realidad de los alumnos, profundizando en los contenidos relacionados con el sistema visual, las patologías que presentan los alumnos del aula o sus familiares más cercanos, las dificultades que generan y las formas más eficaces de compensación.

- a) **Promueve la investigación de los alumnos** a partir de problemáticas motivadoras, como por ejemplo, la construcción de una cámara estenopeica como paso inicial para la comprensión del sistema visual.
- b) **Fomenta la explicitación de los problemas visuales** personales o familiares frente a la usual tendencia a evitarlos u ocultarlos. (...).

- c) **Facilita el análisis y búsqueda de soluciones grupales**, afrontando los problemas sociales que en muchos casos la diferencia genera.”

En cada una de las etapas educativas se abordan desde nuestra propuesta de trabajo la ceguera y las diferentes situaciones visuales que podemos encontrarnos: Albinismo, Cataratas, Glaucoma, Retinosis, Atrofia de nervio óptico. Hemos elaborado materiales que abordan el conocimiento de la discapacidad visual y sus repercusiones desde la perspectiva que posee cada una de las condiciones visuales más habituales. De esta manera garantizaremos al alumno y a su entorno una aproximación a su problema visual, su manera de ver y sus consecuencias.

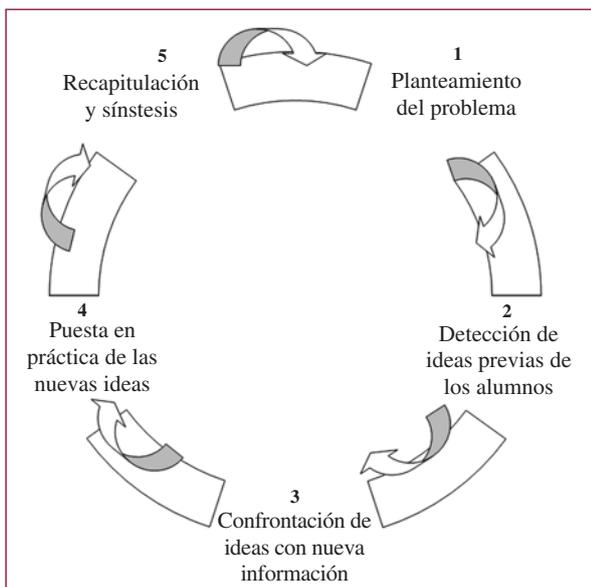
A su vez, se pretende un carácter continuo, procesal, de la intervención, a lo largo de la escolaridad del alumno, dado que el ajuste se produce a lo largo del desarrollo de cada persona. En ese proceso, habrá que trabajar los distintos componentes de la definición de ajuste: el conocimiento de la discapacidad, el conocimiento de las repercusiones de la misma y el conocimiento de los mecanismos de compensación. Intentamos garantizar de esta manera un proceso de ajuste continuo y completo en cuanto que no finaliza en la primera fase, la del conocimiento de la discapacidad. El alumno accede a esos conocimientos desde su zona de desarrollo, trabajando desde los cuentos y en general desde el curriculum, centrándonos en el área de conocimiento del medio.

METODOLOGÍA

Buscamos una metodología que nos ofrezca herramientas que hagan más interesante este trabajo y sobre todo más eficaz: Una metodología en la que los alumnos tomen decisiones, investiguen en diversos medios, incluidos su entorno familiar y social, encuentren soluciones por sí mismos y las pongan en práctica. Pretendemos que los sujetos utilicen distintas fuentes de información, la información que el medio nos ofrece por distintos canales, la información de su entorno social y familiar más inmediato, la propia experiencia previa, reelaboren dicha información, formulen hipótesis sobre las mismas y las experimenten para tratar de obtener una nueva información más enriquecida por la experimentación y la propia reconstrucción de la misma. Es decir, una metodología que provoque el cambio en las ideas previas de los alumnos hacia otras más complejas y fundamentadas, tanto en nueva información como en su propia experiencia.

Para ello creemos que es necesario partir de plantear cuestiones o problemas a los alumnos

que pongan en marcha mecanismos de investigación y de cambio de las propias ideas. Desde este enfoque, tanto si abordamos la etapa de Infantil o la de Primaria, los componentes metodológicos son comunes.



Características de la metodología:

1. Trabajar con las ideas de los alumnos, con la intención de producir un cambio, una progresión de las ideas: "...el conocimiento de los alumnos debe ser un referente básico permanente para la construcción de cualquier nuevo conocimiento que consistiría, a su vez, en un proceso de complejización y enriquecimiento de las ideas de esos alumnos" (García, 2003).
2. Participación de los alumnos. Todos los alumnos colaboran por igual (no es una actividad dirigida exclusivamente al alumno con discapacidad visual), de modo que cada cual aporta su punto de vista, su información, entre todos tienen ocasión de verificar la información y experimentar. La construcción conjunta del conocimiento es importante dado que el grupo de alumnos es parte, se tenga en cuenta o no, de la situación de ajuste a la discapacidad. La concepción que los compañeros tengan de la discapacidad va a influir en la que el propio alumno discapacitado tenga. Por otra parte, entendemos que el proceso de enseñanza no es algo unidireccional del maestro al alumno, sino que enseñar es también "favorecer que los alumnos y alumnas, individual y grupalmente, tomen el control y la responsabilidad de su propio conocimiento, de la evolución del mismo y de su relación con la toma de decisiones prácticas en el aula" (Porlán, 1993).
3. Metodología de investigación. Partiendo de la información que poseen, y ante un problema

planteado, han de establecer hipótesis que verificar, buscar nueva información que ayude a verificar dichas hipótesis, las experimentarán y tratarán de llegar a nuevas conclusiones de manera consensuada.

4. Contenidos ligados a lo cotidiano. El punto de partida será siempre un problema referente a la realidad del alumno. Se ha trabajado para que los cuentos recojan esta idea en la etapa de Educación Infantil. En el caso de Enseñanza Primaria, partiendo del curriculum de conocimiento del medio se plantean problemáticas que traten de motivar al alumno desde un planteamiento lúdico y cercano a su realidad.

Creemos que este planteamiento metodológico favorece una construcción del conocimiento más complejo y enriquecido que el de un enfoque tradicional en cuanto son consideradas las concepciones de los alumnos, discapacitados o no, el conocimiento científico, la experimentación de dichos alumnos, la información que puedan recoger de su entorno inmediato, para la reelaboración final del conocimiento consensuado entre alumnos y profesor. García (2003) refleja esta idea de una manera bien clara:

"La perspectiva didáctica es una perspectiva integradora, en la medida en que permite sacar partido a aportaciones realizadas desde otras perspectivas científicas (...) reorientándolas hacia el campo de la enseñanza; y es, al mismo tiempo, una perspectiva específica en cuanto que aborda la cuestión de las ideas, representaciones o concepciones con una óptica peculiar, que tiene en cuenta, por ejemplo, aspectos como la relación de las ideas de los individuos (los alumnos en este caso) con los contenidos de enseñanza (es decir el conocimiento escolar), las dificultades específicas que afectan a la progresión de dichas ideas, el carácter más o menos compartido (en el aula) de determinados sistemas de ideas, etc."

MATERIALES DIDÁCTICOS

Los materiales se estructuran en unidades didácticas que se elaboran para diferentes etapas educativas; hasta ahora se encuentran plenamente desarrolladas las referidas a Educación Infantil (5 y 6 años) y primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Para cada etapa educativa contamos con Unidades Didácticas que hacen referencia a tres apartados principales del ajuste: conocimiento de la discapacidad, conocimiento de las repercusiones de la misma y conocimiento de los mecanismos de compensación. A su vez, diferenciamos entre unidades didácticas dirigidas a alumnos con diferentes variantes de la discapacidad visual. Es decir, estos materiales están pen-

sados y dirigidos a alumnos de una etapa educativa concreta, a profundizar en uno de los aspectos o componentes mencionados del ajuste a la discapacidad, y a cada una de las principales patologías visuales o grandes problemas visuales en general.

Actualmente disponemos de diversas unidades didácticas elaboradas y experimentadas como se refleja en la tabla 1, tanto para Educación Infantil como para Primaria:

Tabla 1. Unidades didácticas

Etapa	Conocimiento de		
	la discapacidad	las repercusiones de la discapacidad	los mecanismos de compensación de la discapacidad
Educación Infantil 5 y 6 años (Los dos últimos niveles del último ciclo de esta etapa)	— El mago que robó la luz. — Los rescatadores en animalandia. — La osita Blanquita.	Guado, Kalín y Tunelo.	— Marco y su caballo. — Bolín en las olimpiadas
Educación Primaria —Primer ciclo—			
Enseñanza Primaria —Segundo ciclo—	Los alienígenas (2º ciclo)		
Enseñanza Primaria —Tercer ciclo—		Los alienígenas (3er ciclo)	

Las unidades didácticas constan de:

- Actividades previas* (únicamente en algunas de las unidades). Su función no es otra que proporcionarnos información sobre las concepciones previas de los alumnos acerca del planteamiento de cada unidad didáctica.
- Actividad central*: en la que se reproduce el esquema metodológico planteado en el apartado anterior: Planteamiento del problema, detección de las ideas previas de los alumnos, confrontación de sus ideas con nueva información, puesta en práctica de las nuevas ideas, recapitulación y síntesis. Se tratará de un cuento en Educación Infantil y de una actividad de enriquecimiento curricular en enseñanza Primaria.
- Actividades de generalización y posteriores*: con las que se pretende profundizar en los objetivos de cada actividad, generalizar y recoger las ideas de los alumnos tras la finalización de la unidad.

Consideramos que a partir del planteamiento del problema, el núcleo fundamental se haya en la exploración y confrontación de las ideas de los

alumnos. Es un momento crucial en el que el profesor tiene una delicada intervención, ya que ha de propiciar que afloren las ideas de los alumnos, que se discutan, que se investigue, contraste, experimente sobre las mismas, llevando a cabo una labor facilitadora de estas acciones a la vez que trata de no influir en cuanto a orientarlas.

Una vez se realiza la aplicación de las soluciones propuestas y se llega a la recapitulación y síntesis, el profesor ha de asumir de nuevo ese papel

de moderador, guía, promotor de la discusión, así como de formulador o explicitador de lo que ha sucedido para que sea evidente y claro a los ojos de los niños.

Las unidades didácticas están planteadas para que el propio profesor de aula pueda llevarlas a cabo con su tutoría, en su caso apoyado por el profesor de apoyo del equipo de enseñanza integrada. Para ello se ha confeccionado una guía que consta del propio cuento o desarrollo de la unidad didáctica, de una ficha explicativa de los principales aspectos de la misma, explicación de los materiales necesarios y versiones del cuento o documentación de la unidad didáctica.

A continuación, en la tabla 2, presentamos la ficha de una de las unidades didácticas dirigidas a alumnos de enseñanza Infantil con ceguera.

CONCLUSIONES

Todos los materiales didácticos a los que nos hemos referido en este artículo han variado a lo largo del tiempo con la experimentación de las mismas en distintas aulas, centros y ciudades. Se han enriquecido siempre desde el enfoque constructivista con las que se plantearon desde su

Tabla 2. Unidad didáctica “El mago que robó la luz”

Título de la Actividad	EL MAGO QUE ROBÓ LA LUZ	
Justificación	<ul style="list-style-type: none"> — Uno de los aspectos más importantes en la educación de los niños con déficits visuales es el conocimiento de su situación visual. — En la medida en que conocemos cómo somos, podremos afrontar mejor las dificultades que se nos van a presentar. — Esta Unidad pretende ayudar a todos los niños a conocer la existencia de distintas formas de percibir la realidad. — A través de esta Unidad los niños con visión normal se acercan a la diversidad visual y a la problemática que pueden llegar a encontrar en su vida cotidiana. — Los niños con discapacidad visual deben conocer su propio déficit, las repercusiones que le genera en su vida cotidiana y descubrir y construir diferentes mecanismos que compensen ése déficit. — La Escuela, como lugar de preparación para la vida, es el espacio más adecuado para afrontar estas situaciones. — El Currículum escolar es el instrumento que nos permite introducir de una forma sistemática y a lo largo de toda la escolaridad, estos contenidos con un enfoque educativo. 	
Objetivo de la Actividad	<ul style="list-style-type: none"> — Comprender que la ceguera implica la ausencia de visión. — Conocer procedimientos básicos que utilizan las personas ciegas para desplazarse y para adquirir información del medio. — Las personas ciegas adquieren la información a través del oído y del tacto. — Pueden realizar las mismas actividades de diferentes formas. 	
Etapa/Ciclo al que va dirigido	<ul style="list-style-type: none"> — EDUCACIÓN INFANTIL SEGUNDO CICLO — EDUCACIÓN PRIMARIA PRIMER CICLO 	
Población de referencia	Niños y niñas con ceguera total.	
Descripción del cuento	El cuento trata sobre una clase de Educación Infantil en la que hay un niño ciego. Un día aparece un mago que roba la luz y la esconde en un cofre. Los niños con la ayuda del niño ciego aprenderán que con el oído y las manos pueden desplazarse y encontrar el cofre. El profesor hace de mago y los niños de la clase pasan a ser los protagonistas del cuento.	
Descripción de las actividades	Actividades de síntesis: <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconstrucción del cuento. 2. Representación de la habitación explorada. 	Actividades de generalización: <ol style="list-style-type: none"> 1. Juego la gallinita ciega. 2. Juego llevar cosas con antifaz desde una caja a otra. 3. Caja Mágica. 4. Goalball. 5. Acompañar a un niño con antifaz.
Temporalización	Cuento: 1 hora. Actividades: 1 hora	

origen. La práctica nos ha llevado además, a hacer otras modificaciones importantes como, por ejemplo, en la temporalización, trasladando algunas de las unidades didácticas de Educación Infantil al primer ciclo de Educación Primaria. Pudimos comprobar mediante una evaluación que los objetivos planteados eran alcanzados en mayor grado por estos, resultando una elaboración de los contenidos por parte de los alumnos mucho más amplia que la realizada en la etapa anterior. Señalamos que el grado de participación de los estudiantes del primer ciclo de Enseñanza Primaria en las actividades de la Unidad Didáctica relacionadas con los cuentos fue siempre muy alto, apoyando la idea de que no puede

restringirse este recurso a la etapa de Educación Infantil.

El desarrollo y puesta en marcha de todas las unidades didácticas hasta la fecha ha sido desigual. El principal motivo se encuentra en que su evolución y perfeccionamiento se basa en una metodología participativa por parte de todos los agentes educativos implicados, de feedback continuo entre las necesidades reales detectadas y la respuesta a ofrecer. Desde esta perspectiva es comprensible que algunas unidades hayan sido demandadas más que otras, y por lo tanto elaboradas y reelaboradas en mayor número de ocasiones. En cualquier caso todas las unidades didácticas han sido llevadas a la

práctica y contamos con numeroso material de observación: grabaciones en vídeo, informes de tutores, memorias..., que permitirán en breve su conclusión, o al menos hasta que surjan nuevas exigencias que sugieran nuevas modificaciones.

La consecución de los objetivos didácticos mediante la asimilación real de los contenidos sólo es posible si partimos de las ideas previas del alumnado destinatario. El aprendizaje será significativo únicamente si partimos de esta premisa, si en la unidad didáctica incluimos instrumentos que permitan evaluar los conocimientos desde los que pretendemos iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para nosotros este es un aspecto clave. A nuestro entender, la unidad didáctica es una hipótesis de trabajo abierta que permite al profesor diseñar un recorrido desde las ideas de partida de los alumnos hasta un conocimiento más complejo. Para ello proponemos métodos de recogida y clasificación de la información con el fin de poder establecer un punto inicial de trabajo con los alumnos. Este conocimiento nos ayudará a establecer una graduación que concluya en un tipo de información más elaborada, real y compleja.

El acompañamiento del alumno con discapacidad visual por su escolaridad obligatoria con este programa puede ayudarle a un mejor y más eficaz enfrentamiento de las circunstancias que se le presenten como discapacitado visual en el día a día de su vida social, familiar y escolar. Puede ofrecerle los pequeños apoyos que necesitará para afrontar los cambios que se le presentarán. Quizá de este modo sean menos traumáticos o, al menos, no se encontrará solo ante estos. Algunas dificultades en el ajuste pueden no mostrarse porque se ha producido una evitación activa por parte del menor o de su familia de las situaciones que pudieran conducir al fracaso. Creemos que ayudar a estas personas a abordar su discapacidad de una manera gradual y controlada es lo más adecuado. Así favoreceremos la mejora del conocimiento de su situación visual y la construcción de una imagen de sí mismo positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García, F.F. (2003). Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. Sevilla: Diada.
- González, J.L. (2003) Aprendiendo de la diferencia. Un programa de conocimiento y ajuste a la situación visual. *Escuela abierta*, 6,71 – 84.
- González, J.L. (2005). Adolescencia. En: J. Checa, P. Díaz, R. Pallero (Coords.), *Psicología y ceguera: manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual* (278-310). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada

Relación de miembros del grupo Tiresias por orden alfabético:

M^a Valle Domínguez Villar. Maestra del equipo de apoyo a la enseñanza integrada del Centro de Recursos Educativos de Sevilla. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ Campo de los Mártires, 10. 41020 Sevilla. España.
Correo electrónico: mdv@once.es

José Luis Fernández Jaén. Maestro del equipo de apoyo a la enseñanza integrada. Dirección Administrativa de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ Mesas, 16. 23001 Jaén. España.
Correo electrónico: jlfj@once.es

Purificación García Andujar. Psicóloga. Dirección Administrativa de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ Baluarte, s/n. 11201 Algeciras (Cádiz). España.
Correo electrónico: pga@once.es

M^a Jesús Gómez Paredes. Maestra del equipo de apoyo a la enseñanza integrada. Centro de Recursos Educativos de Sevilla. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ Campo de los Mártires, 10. 41020 Sevilla. España.
Correo electrónico: mgpa@once.es

Jorge Luis González Fernández. Psicólogo. Centro de Recursos Educativos de Sevilla. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ Campo de los Mártires, 10. 41020 Sevilla. España.
Correo electrónico: jlgf@once.es

Joaquín Herrera Medina. Técnico en rehabilitación. Centro de Recursos Educativos de Sevilla. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ Campo de los Mártires, 10. 41020 Sevilla. España.
Correo electrónico: jhm@once.es

M^a Dolores Martínez Magaña. Maestra del equipo apoyo a la enseñanza integrada. Centro de Recursos Educativos de Sevilla. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ Campo de los Mártires, 10. 41020 Sevilla. España.
Correo electrónico: mdmm@once.es

Rodolfo Ramos Álvarez. Psicólogo de la Unidad de Atención Educativa a la Educación Integrada de Ciegos y Deficientes Visuales de Melilla. Profesor asociado del Área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Granada. Campus de Melilla. C/ General O'Donnell, nº 24 y 26. 52001 Melilla. España.
Correo electrónico: rodolfo@ugr.es