



INTEGRACIÓN

Revista digital sobre discapacidad visual

ISSN: 1887-3383

63



• INTEGRACIÓN: REVISTA DIGITAL SOBRE DISCAPACIDAD VISUAL •

• N.º 63 - ENERO 2014 • ISSN 1887-3383 •

Publicación electrónica de periodicidad continua, editada por la Dirección General de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)

CONSEJO EDITORIAL

Consejo de Dirección

Directora

Patricia Sanz Cameo

Directora General Adjunta de Servicios Sociales para Afiliados

Subdirectores

Ana Isabel Ruiz López

Directora de Educación, Empleo y Promoción Cultural

Ángel Luis Gómez Blázquez

Director de Autonomía Personal, Atención al Mayor, Ocio y Deporte

Coordinador

Jesús Arroyo González

Asesoría de Servicios Sociales

Consejo de Redacción

José María Barrado García

Dirección de Autonomía Personal, Atención al Mayor, Ocio y Deporte

Concepción Blocona Santos

Dirección de Autonomía Personal, Atención al Mayor, Ocio y Deporte

José Luis González Sánchez

Asesoría de Servicios Sociales

María Ángeles Lafuente de Frutos

Dirección de Educación, Empleo y Promoción Cultural

Francisco Javier Martínez Calvo

Dirección de Educación, Empleo y Promoción Cultural

Evelio Montes López

Asesoría de Servicios Sociales

Coordinador Técnico

Evelio Montes López

Diseño y edición

Francisco Javier Martínez Calvo

Documentación y traducción

Asesoría de Servicios Sociales - Documentación

Secretaría de Redacción

Asesoría de Servicios Sociales - Documentación

Calle Quevedo, 1 - 28014 Madrid

Teléfonos: 915 894 567 – 915 894 553

Correo electrónico: integra@once.es

Depósito Legal: M.11.369-1994

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) no se hace responsable de las opiniones individuales de los autores cuyas colaboraciones se publican en *Integración*. La ONCE vela por que en la comunicación interna y externa del Grupo se utilice un lenguaje no sexista, recurriendo a técnicas de redacción que permiten hacer referencia a las personas sin especificar su sexo. Sin embargo, siempre que el Consejo de Redacción lo considere necesario, en los documentos publicados en esta revista se hará uso de términos genéricos, especialmente en los plurales, para garantizar claridad, rigor y facilidad de lectura, sin que esto suponga ignorancia en cuanto a la necesaria diferenciación de género, ni un menor compromiso por parte de la Institución con las políticas de igualdad y contra la discriminación por razón de sexo.

Sumario

Editorial

<i>2013: 75/25 aniversarios</i>	5
---------------------------------------	---

Experiencias

<i>Sintiendo el arte contemporáneo. Explorando el arte desde los diferentes sentidos</i> — L. Á. Villar Ezcurrea (coordinador), A. Ozkoidi	7
<i>Compartiendo miradas, compartiendo gestos</i> — L. Á. Villar Ezcurrea, L. Izquierdo Velasco	25
<i>Escribo, leo, juego y veo</i> — C. Herrera Cano	45
<i>Viajando a Madrid con la escuela de padres. Una experiencia con familias</i> — M. C. Martínez Martínez, Á. F. Lucas Pérez	60

Prácticas

<i>«Mi autonomía, el bastón y yo». Abordaje de la resistencia al uso del bastón</i> — S. Matarrita Pérez, S. Vega Salas	83
---	----

Notas y comentarios

<i>Cursos de inglés para jóvenes discapacitados visuales en Pontevedra</i> — J. A. Abraldes Rodeyro, M. Vicente Vila, M. Guerrero Rodríguez, M. López Rodríguez	104
<i>Visita al Parque Arqueológico da Arte Rupestre de Campo Lameiro (Pontevedra)</i> — J. L. Vilar Pérez, J. Domínguez Tojo	118

Hemos leído

<i>¿Quién realiza el aprendizaje? Estrategias para formentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad</i> — F. Perla	124
---	-----

Crónicas

<i>«Inteligencias múltiples: ayer, hoy y mañana». Conferencia del Dr. Howard Gardner</i> — A. Lafuente de Frutos	133
---	-----

<i>V Congreso Internacional DRT4ALL: «Una sociedad accesible donde el protagonista eres tú»</i> — M. Carrio Díaz, F. Martín García-Maroto	136
--	-----

Noticias	139
-----------------------	-----

Publicaciones	155
----------------------------	-----

Agenda

<i>Congresos y jornadas</i>	160
-----------------------------------	-----

Normas de publicación	161
------------------------------------	-----

Editorial

2013: 75/25 aniversarios

Cuando este número de *Integración* llegue a sus lectores, prácticamente habrá finalizado el año 2013, en el que celebramos el 75 aniversario del nacimiento de la ONCE, junto al 25 de la creación de su Fundación. Entre las distintas convocatorias que han tenido lugar en el transcurso de este año, es necesario destacar la «Marea amarilla», la fiesta celebrada en Madrid el 2 de junio, a la que acudieron más de 100.000 personas de toda España, y que, de nuevo, ha dado extraordinaria visibilidad a un grupo, el que forman la ONCE y su Fundación, que basa su acción en la solidaridad, en la colaboración y en la participación. La ONCE y su Fundación vienen así a revalidar, una vez más, el refrendo de su modelo y su estrategia, y su llamada de atención al apoyo mutuo del colectivo de la discapacidad en tiempos de crisis.

También esta revista celebra sus 25 años de publicación, prácticamente ininterrumpida desde el número 0 que apareció en mayo de 1988. Como señalamos con ocasión del XX aniversario de *Integración*, no es tarea sencilla mantener una publicación periódica en el ámbito ciertamente restringido de la investigación y la divulgación técnica sobre la discapacidad visual, tendencia que, de alguna forma, viene a confirmar la desaparición de alguna otra prestigiosa revista del sector, de largo recorrido. La crisis toca muy directamente a las infraestructuras de la investigación, y esto es algo que se nota más, como los lectores saben, en España, y en particular en el ámbito de la discapacidad. Por ello, es necesario resaltar el doble apoyo que recibe esta revista, por parte de la ONCE, que alienta su publicación por encima de cualquier dificultad coyuntural, y por parte de sus colaboradores y lectores, que son, en definitiva y como no dejamos de señalar, quienes hacen los contenidos de la revista.

Así llega a los lectores este número 63, en el que, como ya anunciamos en ediciones anteriores, continuamos publicando una selección de los trabajos premiados en las diferentes modalidades del Concurso ONCE de Experiencias Escolares, a los que corresponden tres de las experiencias que presentamos, que versan sobre el acceso multisensorial a las artes plásticas, la mejora de las habilidades sociales en los alumnos de Primaria, y la introducción temprana del uso del ordenador en el segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria. Completan el panorama el relato, por una parte,

del viaje recreativo y cultural de los componentes de una escuela de padres, que nos recuerda las más de dos décadas de trabajo de este grupo; y, por otra, la colaboración de dos investigadoras del Instituto «Helen Keller» de Costa Rica, que exponen un exitoso programa de potenciación del uso del bastón.

Dos interesantes actividades llevadas a cabo en Pontevedra, la visita a una zona arqueológica y los cursos de verano de inglés que se llevan a cabo desde 1999, se exponen en la sección de notas y comentarios. Y, como viene siendo habitual, en la sección «Hemos leído...», ofrecemos en exclusiva la versión en español, especialmente autorizada para esta revista, de una investigación realizada por la conocida y veterana investigadora estadounidense, de origen hispano, la Dra. Fabiana Perla, acerca de las estrategias más adecuadas para fomentar el protagonismo y la participación del alumno en la instrucción de movilidad.

Esta edición se completa con la crónica de la conferencia del Dr. Howard Gardner en Barcelona, así como la del quinto congreso internacional DRT4ALL, y las secciones de «Noticias», «Publicaciones» y «Agenda». Esperamos, como siempre, que estos contenidos resulten de interés y estimulen la participación de los lectores en la revista.

Experiencias

Sintiendo el arte contemporáneo. Explorando el arte desde los diferentes sentidos

Feeling contemporary art. Exploring art with other senses

L. Á. Villar Ezcurra (coordinador), A. Ozkoidi¹

Resumen

Se presenta una experiencia educativa llevada a cabo durante un curso académico con alumnos de 3.º de Educación Primaria (entre ellos, una alumna con ceguera) de un Centro de Educación Primaria de Navarra, realizada en colaboración con el Centro Huarte de Arte Contemporáneo. La experiencia se centra en el área de Educación Artística, el 90 % de cuyos contenidos son visuales y con predominio del dibujo y la pintura. El objetivo principal es abordar el mundo de la creación plástica desde un punto de vista multisensorial, no exclusivamente visual, potenciando esta faceta en los alumnos videntes. La experiencia consistió en una serie de talleres específicos (corporalidad y espacio; fotografía; fanzine; formas y texturas, así como acceso a diversas exposiciones), cuyo desarrollo se describe. La valoración ha sido muy positiva, tanto por parte de los alumnos como de los maestros y artistas plásticos participantes.

Palabras clave

Educación. Educación inclusiva. Educación Primaria. Educación artística y plástica. Experiencias educativas. Adaptaciones curriculares. Talleres. Accesibilidad de las artes plásticas.

Abstract

The paper discusses an educational experience with third class pupils, one of whom is blind, in a primary school in Navarre, conducted in conjunction with the Centro Huarte de Arte

¹ Luis Ángel Villar Ezcurra y Asunción Ozkoidi. CPEIP Lorenzo Goicoa. Calle Fermín Tirapu, s/n; Villaba, Navarra (España).

Contemporáneo. The experience formed part of the subject Art Appreciation, 90 % of whose content is visual, with a focus on drawing and painting. The primary aim was to broach this world of visual art from a multi-sensorial perspective, strengthening those aptitudes in sighted pupils. The article describes a series of specific workshops (motor control and space; photography; fanzine; forms and textures; and access to exhibitions) delivered on the occasion of the experience. The results were evaluated very highly by the participating pupils, teachers and visual artists.

Key words

Education. Inclusive education. Primary education. Art appreciation. Educational experiences. Curricular adaptations. Workshops. Access to the visual arts.

2.º premio del XXVI Concurso ONCE de Investigación Educativa sobre Experiencias Escolares (2012).

1. Introducción

En la entrada del Museo de Arte Contemporáneo de Huarte había un espacio para que los visitantes pudiesen escribir citas de personas famosas sobre el arte. Hubo dos que nos llamaron la atención: «El arte es o una farsa o un proceso de aprendizaje», cuyo autor no quedaba claro en la cita, y «Sin arte la vida sería un error», de Friedrich Nietzsche.

En nuestro caso queremos que el Arte sea un proceso de aprendizaje que enriquezca nuestras vidas y la de nuestros alumnos como un continuo de nuestro aprendizaje diario. Por otro lado, el arte y la expresión cultural forman una parte integrada de la escuela que, como maestros, tenemos que abordar.



2. Punto de partida, justificación, valoración de necesidades

Al empezar el año, inicialmente valoramos las posibles necesidades que podríamos tener durante el curso. Teníamos todos los recursos materiales y per-

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

sonales adecuados y la orientación adecuada por parte del Equipo de Visuales del Creena.

Pero nos surgió una nueva necesidad. Nuestra alumna va alcanzando mayores niveles de abstracción y de necesidad de nuevos objetivos; nos encontramos con una programación de Educación Artística en la que un 90 % de los contenidos son visuales, y en el que la pintura y el dibujo ocupan un lugar preeminente. Por otro lado, creíamos que teníamos que acercar el arte a la aulas y, frente al arte elitista, lejano, frío y aburrido, desde el Centro Huarte se nos ofreció no solo un espacio repleto de obras de arte, sino un lugar para el intercambio, el aprendizaje, la diversión, la experimentación y el juego.

Esto supuso un desafío para todos nosotros: cómo acercarnos al mundo de la creación desde un punto de vista multisensorial, no exclusivamente visual. También era un intento de «despertar» en nuestros alumnos videntes aquellos sentidos que tenemos más infrautilizados, para pasar a usar el tacto, el oído o el gusto, o a iniciarnos en el tema de la conceptualización en el arte.

3. Desarrollo de la experiencia educativa

La experiencia se ha llevado a cabo a lo largo de todo el año, tanto en salidas como en el aula. En el Centro Huarte se han realizado talleres con artistas y con eduartistas (educadores/as del Centro), actividades con artistas en el centro escolar y las actividades que hemos realizado en el aula.

Estas experiencias no solo han supuesto una experiencia estética, sino que también nos han permitido hablar de diferentes conceptos, como son género, materialismo, consumismo, enfermedad (alzhéimer), creatividad y formas diversas de realizar las actividades.

3.1. Actividades realizadas en el Centro de Arte Contemporáneo o en colaboración con ellos

Cuerpo y espacio

Previo a la realización del Taller Corporalidad y Espacio con la artista Sandra Montero, realizamos alguna sesión para trabajar con nuestro cuerpo y para conocer las

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

partes del mismo (huesos, músculos y articulaciones). Esta actividad se desarrolló a la vez en Conocimiento del Medio, y supuso un enriquecimiento de esta asignatura. También la actividad se enlazó con otra que hicimos en Educación Artística —que desarrollaremos más adelante— denominada «El retrato».



Para trabajar, dispusimos de un busto, de un maniquí de hombre y otro de mujer, y de esqueletos a tamaño real de hombre y de mujer.

Taller Corporalidad y Espacio realizado por Sandra Montero

Sandra Montero es artista, arquitecta y fotógrafa. Esta es la descripción que Sandra Montero hizo de su taller:

Taller aplicado a la restitución de la sensorialidad primaria del espacio y de la corporalidad en relación a ella.

Todo lo que registran nuestros sentidos nos abre a la experiencia sensorial del mundo. Otorgamos una primacía a la visión dejando de lado otras dimensiones de vital importancia en nuestra relación con el entorno y con los demás. Nuestras manos al deslizarse por una pared, nuestros pies al andar descalzos o nuestro cuerpo entero al tumbarnos, son ejemplos de acciones que permiten abrir dimensiones fundamentales de nuestra relación con todo aquello que nos rodea.

La relación de nuestro cuerpo con el espacio es el origen de la sensorialidad y percepción del conjunto de fenómenos que el mundo nos presenta. El ejercicio de análisis y síntesis, de separación y jerarquización de los datos obtenidos por nuestros sentidos (vista, tacto, oído...), nos permite alcanzar una imagen del mundo válida para nuestra interacción con él.

El taller Corporalidad y espacio propone ejercicios de acción-reacción entre los individuos que lo integran, los objetos que les rodean y el espacio en el que todos ellos se encuentran.

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

Mediante dos sesiones de trabajo se dialogó con los alumnos de una manera abierta a una experiencia fenomenológica más amplia que lo meramente visual. Reconstruir la sensorialidad apoyándose en ella es un camino en el que percepción, acción y reflexión están intensamente unidas.

Corporalidad y espacio. Taller aplicado a la restitución de la sensorialidad primaria del espacio y de la corporalidad en relación a ella.

(Contextualización pedagógica)

Principios de acción:

- Atención a las realidades mínimas y elementales.
- Rigor en las acciones y en la descripción de los procesos.
- Precisión en la representación del cuerpo y de sus situaciones.
- Repetición y disección de las variables de trabajo en un trabajo repetitivo (casi de laboratorio).
- Lenguaje concreto y descriptivo.

En el taller se llevaron a cabo los siguientes ejercicios:

- Observar / Ver.
- Oír / Escuchar.
- Construir formas con el cuerpo.
- Adaptar el cuerpo a la forma de los objetos.
- Distinguir objetos estables e inestables.
- Medir distancias con el cuerpo.

Una vez realizado el taller, Sandra hizo un vídeo-creación que se expuso en el Centro Huarte y que nosotros reproducimos con pequeños objetos tridimensionales. El vídeo-creación se había compuesto con los niños moviéndose en el espacio, diciendo sus nombres, midiendo objetos con su cuerpo y adaptándose al espacio y a diferentes objetos.

El taller fue muy interesante, y todos pudimos participar activamente en las distintas tareas.

Las primeras actividades versaban sobre el sonido, el espacio y la observación. Fue curioso darnos cuenta de cómo no solemos prestar atención a objetos o a sonidos mínimos que constantemente nos rodean. Se realizó un juego con nuestros nombres y nuestra posición en el espacio, y con sonidos y dónde nos encontramos.

La siguiente actividad consistió en que pequeños grupos de alumnos realizasen formas abstractas, geométricas y letras con su cuerpo. Obviamente, la alumna ciega realizó formas con su grupo y pudo tocar las formas que realizaban sus compañeros.

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.



Adaptación del cuerpo a formas de objetos: en esta actividad tratábamos de adaptarnos a diferentes objetos y tratar de ser «un todo» con ellos.



VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

Distinguir objetos estables e inestables: en esta tarea trabajamos con el equilibrio y sobre la estabilidad de los objetos.

Medir distancias con nuestro cuerpo: experimentamos diferentes formas de medir y de explorar el entorno.

Exposición de fotografía sobre el alzhéimer, de Sandra Montero: Presencia de una ausencia

La exposición de Sandra Montero *Presencia de una ausencia* fue una continuación del trabajo que habíamos realizado primero con nuestro cuerpo, con nuestro cuerpo y con objetos, con nuestro cuerpo y el de nuestros compañeros, y, finalmente, llegamos a un mayor nivel de abstracción y conceptualización: El cuerpo en la ancianidad y el alzhéimer.

Este tema nos permitió hablar sobre la enfermedad de Alzheimer, su presencia en nuestra sociedad y entorno, sus características, y nos permitió intentar conocer lo que había querido contarnos Sandra (o no quería) en cada cuadro.

Cada cuadro se realizó en formato pequeño, se realizaron los rasgos y contornos en relieve y se describió en braille. Además, tratamos de imitar los rostros de las personas que aparecían en las fotos y tocamos nuestras caras (las caras mostraban sorpresa, inexpresividad, incompreensión...).

Al margen de las adaptaciones, se permitió a nuestra alumna explorar la sala, tocar los cuadros y su ubicación.



VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

Fanzine realizado con Guillermo Sarmiento

Guillermo Sarmiento es pintor, y nos propuso realizar un fanzine en el aula. Inicialmente, nos pidió que cada alumno trajese objetos en una caja que fuesen significativos para ellos, para luego dibujarlos.

Nuestra alumna, inicialmente trajo sus objetos y estuvo explorando los que habían traído sus compañeros. Realizó los dibujos sobre lámina de plástico de dibujo técnico con punzón y sobre base de goma, y, posteriormente, realizamos esos dibujos en relieve con el horno fúser. En el fanzine cada uno escribió «fanzine» como quiso, y nuestra alumna lo hizo en braille.



En la portada del fanzine no puede apreciarse bien el braille, ya que se hizo en material plástico transparente.



VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

Para finalizar la actividad se realizó una presentación del fanzine en el Centro Huarte, con fiesta incluida. En la presentación disfrutamos compartiendo lo que había hecho cada uno.

Exposición de Guillermo Sarmiento

Pudimos visitar la obra de Guillermo Sarmiento y, dado que su obra eran siluetas de personas, tratamos de imitar las diferentes posturas.

Taller con formas y texturas

Realizamos un taller con formas y texturas, tratando de imaginar qué tipo de cosas íbamos a poder encontrarnos ese día en el Centro de Arte (se realizó previo a una visita a una exposición). Los materiales con los que trabajamos fueron ricos y variados, pudiendo dar rienda suelta a nuestra imaginación.



Exposición de ganchillo de María Jiménez Moreno

Esta exposición nos encantó, ya que la obra de María Jiménez son pequeñas esculturas realizadas con ganchillo, difíciles de imaginar pero que evocan objetos reales (de la naturaleza, principalmente). El ganchillo es un material al que no estamos acostumbrados a ver o tocar, salvo en nuestra ropa, y nos fascinó.

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.



Ese mismo día pudimos sentir y experimentar obras de otros artistas y darnos cuenta de que el arte no es homogéneo y de que los materiales pueden ser variados e ir desde el ganchillo al termoplástico, o a un coche real.



Exposición de Txaro Fontalba

En la exposición de Txaro Fontalba comprendimos que el arte también es pensamiento crítico, provocación y significado. Las obras de Txaro nos permitieron hablar sobre el consumismo feroz, el materialismo o las sensaciones que nos producen la mezcla de algunos materiales o conceptos, por ejemplo, la carne con un chupete, un cerebro con un globo, un colchón con forma de filete o un somier con letras.

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.



Exposición Mireya Martín Larumbe

Con Mireya entramos en el mundo de lo onírico y hablamos de género. Pudimos escuchar su vídeo-creación y hablar de la importancia de la mujer en sus obras.

Exposición Carlos Garaicoa

A través de la obra de Carlos Garaicoa, y después de visitar su exposición, realizamos un taller en el que tratamos de ver la relación entre las artes plásticas y la arquitectura. A partir de folios con hendiduras realizamos figuras en tres dimensiones.



3.2. Actividades realizadas en el aula

Estas actividades forman parte de las adaptaciones de acceso que se han realizado. En cualquier caso, se ha adaptado la programación de Educación Artística de modo que todos alumnos se enriquezcan.

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

Retrato

Para trabajar el retrato usamos un busto para explorar las diferentes partes del rostro, y lo realizamos en escayola sobre nuestra alumna. Una vez la escayola estuvo seca, la alumna lijó aquellas partes que estaban secas y lo pintó.

Ciudad reciclada

A partir de objetos reciclados que nuestros alumnos fueron recogiendo (cajas de cartón, rollos de papel, plásticos...), les pedimos que realizasen «algo» en tres dimensiones por grupos. En el grupo de nuestra alumna se les ocurrió realizar una ciudad en la que las casas fueran *tetrabriks*, hacer un río y una carretera con telas y mezclar las témperas con arena de playa para darle una textura especial.



Ondas

A partir de una obra de Bridget Riley (precursor del *Op art* o arte óptico), en la que pretendía crear ilusiones ópticas sorprendentes a partir de la realización de líneas muy juntas, nosotros realizamos una actividad similar pero tratando de realizar un efecto táctil.

Hicimos dos tipos de trabajo: el primero, realizando las líneas con un punzón sobre plástico, luego pasándolo a tinta y al horno fúser, y haciendo las líneas como si de un mapa de curvas de nivel se tratase. Dentro del segundo formato, realizamos diferentes dibujos para provocar diferentes sensaciones.

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

La realización de esta actividad tuvo cierta complejidad técnica, pero el proceso de realización fue muy divertido.



Collage

Dentro de las actividades de Conocimiento del Medio, y después de realizar una excursión al monte y de haber recogido frutos y hojas, decidimos hacer un collage que pudiesen tocar y observar el resto de niños y, especialmente, los niños de Infantil (por eso se les puso a una altura adecuada).



También realizamos otro tipo de collage en el que cada zona delimitada por el relieve llevaba una leyenda que había que leer para encontrar el material adecuado (gomets, lentejuelas, corcho, bolitas de papel pinocho...).

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

Camaleón

Con la misma técnica, también realizamos un camaleón. El objetivo principal era practicar algunas técnicas, como son el rasgado de papel, la realización de flecos o el corte de tiras con tijera, y prácticas de manipulación fina, como la realización de bolitas de papel o pegado.



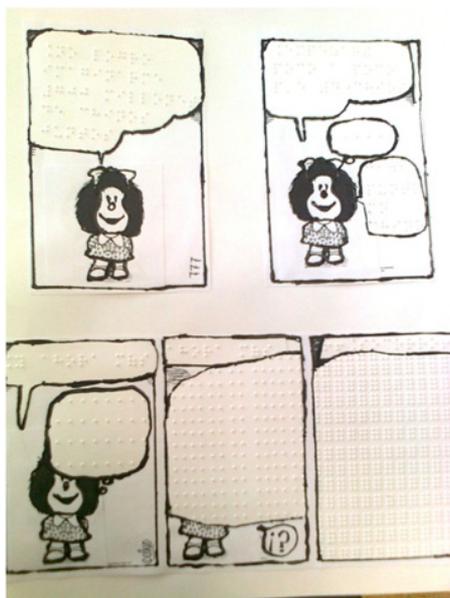
Cómic

Puesto que el cómic es una de las técnicas más visuales y menos interesantes para los niños ciegos, no queríamos profundizar excesivamente en el mundo del cómic, pero sí realizar una pequeña viñeta y adquirir algún concepto básico: qué es, en qué consiste y qué es un bocadillo.



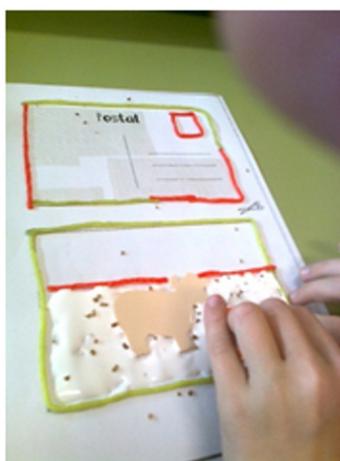
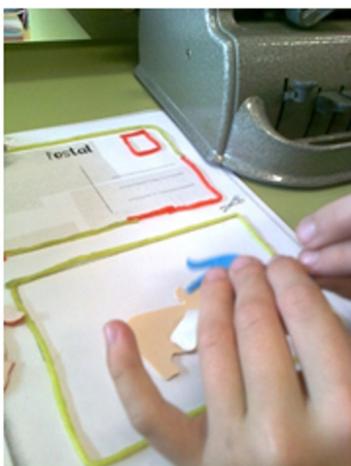
Antes de empezar a trabajar la tira cómica hablamos del personaje que iba a participar en la tira, cómo era físicamente y de carácter. En nuestro caso el personaje era Mafalda, y lo realizamos con relieve y texturas.

Una vez conocido el personaje, trabajamos el bocadillo y el texto. En nuestro caso el texto iba en braille y el punto alcanza otro significado. Mafalda no logra imaginarse cómo puede haber en el mundo 1.300.000.000 chinos. Empieza a imaginarse cada chino con un punto de braille, cada vez pone más puntos, hasta que al final toda la viñeta está llena de puntos juntitos.



Carta

La actividad consistía en escribir una postal y decorarla, para mandarla luego a un compañero.



Aportaciones artísticas a otras actividades del aula o del Centro

Realmente, en este trabajo hemos incluido solo una parte de las actividades realizadas a lo largo del año y hemos incluido las más significativas. No obstante, también hemos hecho alguna actividad más para otras actividades:

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

Día de la Paz: paloma de la Paz en relieve



Arte al aire libre

La educación no se circunscribe exclusivamente al ámbito del aula y hemos aprovechado todas las ocasiones que se nos han presentado para observar diferentes tipos de arte.

En una ocasión, en una excursión, pudimos visitar estas esculturas: «Arraigados» (Manuel Clemente Ochoa, nacido en 1937), «Lamia del Bidasoa» (Xabier Santxotena, 1946), «Cabeza» (Faustino Aizkorbe, 1948), «Encrucijada» (Jesús Alberto Eslava, 1930), «La sombra del sueño» (Leopoldo Ferrán, 1963), «Evolución vertical» (Javier Muro Sanz de Galdeano, 1968) y «Cabeza» (Juan Diego Miguel, 1955).



VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.



4. Valoración de la experiencia

La experiencia ha sido muy gratificante desde todos puntos de vista. Ha supuesto una motivación para los maestros y ha sido muy enriquecedora e inclusiva para todos y cada uno de nuestros alumnos.

Este proyecto nos ha permitido establecer nuevas interrelaciones con el arte, con el medio, y esperamos que sea el principio de nuevas aventuras con el arte, la experimentación, la exploración, el aprendizaje y el trabajo cooperativo.

5. Bibliografía

ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* [página web]. 2009. Madrid: Catarata.

COLLADO, S., DÍEZ, I., SÁEZ, M. I., TORRECILLA, F., POVEDA, L., y POVEDA, M. J. (2007). *Discapacidad visual y destrezas manipulativas* [formato DOC]. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

DEUCHARS, M. (2011). *Arte, crea tu libro*. Barcelona: Coco books.

POVEDA, L. (2003). *La educación plástica de los alumnos con discapacidad visual* [formato DOC]. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

Agradecemos la colaboración del Equipo de Visuales del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (Creena) y, en especial, a Conchi Marco por su colaboración. Al Centro de Arte Contemporáneo de Huarte, a Jyotima Barrenetxea y Besisa San Millán (eduartistas), a Sandra Montero, a Guillermo Sarmiento y a Koldo Sebastián por su paciencia, sensibilidad y apuesta por la pedagogía inclusiva.

VILLAR, L. Á. (coord.), y OZKOIDI, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24.

Experiencias

Compartiendo miradas, compartiendo gestos

Sharing gazes, sharing gestures

L. Á. Villar Ezcurra, L. Izquierdo Velasco¹

Resumen

Se presenta la experiencia educativa realizada en el aula de 3.º de Educación Primaria de un Centro de Educación Primaria de Navarra —una de cuyas alumnas presenta discapacidad visual— con el objetivo de poner en marcha un programa para mejorar las habilidades sociales de todos los alumnos, al tiempo que se potenciaba la inclusión de la alumna con discapacidad visual. El artículo describe el origen y desarrollo del programa, que se ha estructurado en diferentes fases: evaluación de necesidades, aprendizaje de la resolución de conflictos y desarrollo emocional, aprendizaje de habilidades sociales y conductas no verbales (gestuales), y puesta en práctica durante el segundo y tercer trimestre del curso. Se pretende que el programa tenga una continuidad en el futuro.

Palabras clave

Educación. Educación Primaria. Educación inclusiva. Competencia social. Habilidades sociales. Experiencias educativas.

Abstract

The article analyses an educational experience with third class pupils in a primary school in the Spanish province of Navarra, one of whom is blind. The aim was to improve all the

¹ **Loreto Izquierdo Velasco** (orientadora) y **Luis Ángel Villar Ezcurra**, coordinador (Pedagogía Terapéutica). Profesionales pertenecientes en el año 2012 al CEIP «Lorenzo Goicoa», calle Fermín Tirapu, s/n, 31610 Villava, y actualmente en el CEIP «San Veremundo» de Villatuerta (Navarra) y en el CEIP «Ángel Martínez Baigorri» de Lodosa (Navarra).

pupils' social skills, while fostering inclusion of the pupil with sensory impairment. The phases of programme design and implementation are described: needs assessment; confrontation management and emotional development; learning social skills and non-verbal behaviour (body language); and practical exercises during the second and third quarters of the school year. The intention is to continue the programme in future.

Key words

Education. Primary education. Inclusive education. Social competence. Social skills. Educational experiences.

Accésit del XXVI Concurso ONCE de Investigación Educativa sobre experiencias escolares (2012).

1. Introducción

Aristóteles afirmaba que el hombre es un animal social, resaltando así la importancia del aspecto social del ser humano que se construye en relación con los otros.

Las habilidades sociales nos permiten relacionarnos adecuadamente con los demás en los variados entornos en que vivimos. A su vez, facilitan que obtengamos mejores resultados en las distintas actividades y ámbitos de la vida.

Por otro lado, hay que destacar el hecho de que son habilidades adquiridas a través del aprendizaje y, por ello, el centro escolar es un entorno privilegiado tanto para enseñarlas como para adquirirlas.

A la hora de llevar a cabo un programa de mejora de las habilidades sociales, debemos tener en cuenta que todos podemos mejorar las nuestras, y que debemos aprender a adaptarlas al contexto y a la situación en que nos encontremos.

Además, se ha comprobado que es más efectivo que los propios compañeros de clase actúen como modelos de habilidades sociales que el hecho de que sea solo un maestro o un educador el que actúe como agente socializante.

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

2. Punto de partida, justificación, valoración de necesidades

Antes de empezar el programa de habilidades, realizamos una serie de pruebas para determinar aquellas necesidades que debíamos atender para modificar nuestro programa o práctica educativa. Estas pruebas están recogidas en el artículo *Evaluación de habilidades sociales en un aula con alumno con discapacidad visual grave: experiencia de aula*.²

Estas pruebas nos depararon diferentes sorpresas. Nuestra alumna con ceguera era una de las cuatro alumnas con mayor éxito social y mejor valorada por sus compañeros y, por otro lado, había cuatro alumnos que no gozaban de la inclusión esperada.

En cualquier caso realizamos este programa convencidos de que tener habilidades sociales garantiza un mejor rendimiento académico, mejora la inclusión de nuestros alumnos y es un factor importantísimo para el éxito escolar y social. Por otro lado, las habilidades sociales forman parte del currículo español.

En el caso de nuestra alumna con ceguera, aunque está muy bien valorada por sus compañeros y profesores, había algunos aspectos que queríamos mejorar: la corrección postural, el uso de la comunicación gestual, el uso de recursos verbales para pedir ayuda o presentarse... Estos objetivos también eran adecuados para el resto de sus compañeros y creímos conveniente trabajarlos juntos.

Para todos los alumnos queríamos trabajar aprendizaje de habilidades sociales, aprendizaje de resolución de conflictos y desarrollo emocional.

3. Desarrollo del programa

3.1. Competencias

Con el presente programa de habilidades sociales se perseguía la **meta final** de lograr que nuestros alumnos, incluida la alumna con ceguera, fueran capaces de desarrollar relaciones interpersonales satisfactorias y significativas a través del aprendizaje de estrategias y habilidades de interacción social y de comunicación.

2 IZQUIERDO, L., y VILLAR, L. (2012). *Evaluación de habilidades sociales en un aula con alumno con discapacidad visual grave: experiencia de aula* [formato PDF]. *Arista Digital*, 19, 38-47.

Por lo tanto, los **objetivos principales** que nos planteamos lograr con los alumnos eran:

- Ser capaces de emplear adecuadamente las *conductas no verbales* de interacción social.
- Llegar a conocer y utilizar las formas verbales adecuadas *para iniciar, mantener y finalizar interacciones sociales* con iguales y con adultos. Esto incluía aprender las formas adecuadas para la *resolución de conflictos y la regulación emocional*.
- Poder conocer y poner en práctica conductas adecuadas para la *inclusión y participación en juegos y actividades de grupo*.

Por otro lado, si tomamos como referencia la actual Ley de Educación (LOE), este programa pretende contribuir al desarrollo de algunas competencias básicas en los alumnos, como son:

- *La competencia social y ciudadana*, ya que el programa busca mejorar la habilidad para desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual y ser capaces de resolver conflictos con otras personas de manera constructiva.
- *La competencia para aprender a aprender*. Aplicar y generalizar a sus vidas lo aprendido.
- *La competencia para la autonomía e iniciativa personal*, ya que, con las distintas actividades propuestas, los alumnos han de aprender a ser asertivos, a saber dialogar adecuadamente con los demás y a saber ponerse en el lugar del otro. Además, se mejora la capacidad de autoconocimiento.

3.2. Contenidos

Los aspectos que hemos trabajado han sido:

- Específicos del aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales en personas ciegas.
- Reconocimiento y uso de conductas no verbales de interacción social.

- Iniciación, mantenimiento y finalización de interacciones sociales.
 - Habilidades para la inicialización social.
 - Iniciaciones sociales. Saludar, presentarse, iniciar conversaciones, decir cosas positivas.
- Habilidades para mantener la interacción social, habilidad para ponerse en el lugar de los demás. Habilidad: escucha activa y empática.
- Habilidades para mantener conversaciones.
- Habilidades para expresar, recibir sentimientos y emociones, para expresarse de forma asertiva y para la resolución de problemas interpersonales.
- Habilidades para la inclusión en actividades y juegos de grupo.
- Resolución de conflictos.
- Desarrollo emocional.

3.3. Recursos

A la hora de llevar a cabo nuestro programa de mejora de las habilidades sociales hemos utilizado los siguientes recursos:

- **Recursos personales:**
 - El maestro de Pedagogía Terapéutica,
 - la orientadora,
 - la auxiliar educativa,
 - el tutor del grupo,
 - todo el equipo docente del grupo de 3.º B de Primaria del Centro (maestros de Inglés, Educación Física, Euskera y Religión).

● **Recursos materiales:**

A la hora de llevar a cabo el programa, y dado que lo que priorizábamos era el aprendizaje en un ambiente social y entre los compañeros, fundamentalmente hemos trabajado con nuestro propio cuerpo.

Por lo tanto, el material físico ha sido secundario o un mero apoyo para realizar alguna de las actividades.

Entre el material que hemos empleado encontramos:

- antifaces o pañuelos para cubrir los ojos,
- grabadora,
- balones sonoros.

3.4. Temporalización

Para desarrollar nuestro programa, tuvimos claro desde el principio que para trabajar habilidades sociales y tener éxito teníamos que implicar al mayor número posible de profesionales y alumnos. Además, no podíamos limitarnos únicamente a la aplicación en una materia.

El trabajo se ha llevado a cabo aplicando distintas estrategias. El maestro de Pedagogía Terapéutica (PT) ha intervenido de forma directa en el aula. También se han establecido en sesiones ordinarias —donde está incluida la alumna con ceguera— de Atención Educativa, realizadas por la orientadora y el PT, fuera del aula (patio y comedor) por la auxiliar educativa, y también con los maestros de las diferentes materias, tutor, Inglés, Euskera, Educación Física y Religión.

Se ha llevado a cabo durante el primer y segundo trimestre del curso 2011-2012.

3.5. Metodología

Para adquirir habilidades sociales es necesario un grupo (adquirimos el conocimiento social en interacción), poner en práctica las conductas y experimentar de forma táctil y propioceptiva las posibilidades expresivas y gestuales del cuerpo.

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

La metodología que hemos empleado se caracterizaba por ser, ante todo, dinámica, participativa e inclusiva.

- Es una metodología **dinámica**, porque se han empleado fundamentalmente el *role-playing* y la dramatización para aprender, así como numerosas actividades y dinámicas de grupo para motivar y enseñar las habilidades a los alumnos.
- También consideramos que es una metodología **participativa**, ya que los alumnos se han involucrado y han intervenido en las distintas actividades propuestas, y han participado de todas ellas, aportando información, valoraciones, opiniones... en todo momento.
- Y, por último, pero no menos importante, hemos usado una metodología **inclusiva e integradora** en la que no hemos partido de los déficits y/o carencias de los alumnos, sino de sus puntos fuertes, tratando de que las actividades estuvieran lo más adaptadas posible a las diferencias, pero sin connotar negativamente a los alumnos. Además, se ha potenciado la implicación de todo el centro educativo.

Por otro lado, destacamos que las sesiones en las que se trabajaron las habilidades sociales constaban de la siguiente *estructura*.

Estructura de las sesiones

- En primer lugar, se planteaba una *actividad motivadora* inicial que provocaba la curiosidad de los alumnos y la reflexión sobre la habilidad que se iba a trabajar ese día. En esta primera fase, el educador *presentaba* al grupo *la habilidad* de ese día, y se promovía el diálogo y la discusión entre los alumnos sobre las características de la habilidad y su utilidad e importancia. Tras dicho diálogo, se conseguía establecer una definición de la habilidad, una justificación de su importancia y las consecuencias de no emplearla en las interacciones sociales, además de los pasos a seguir para realizarla adecuadamente.
- Una vez se presentaba la habilidad, se empleaba el *modelado* para enseñársela a los alumnos. El educador actuaba de modelo para los alumnos. A través de la *dramatización* de distintas situaciones en las que era necesario poner en marcha la habilidad, el educador enseñaba al grupo qué pasos seguir para aprenderla.

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

Utilizamos también situaciones que los propios alumnos proponían para que posteriormente la generalización a otros ambientes y contextos más naturales, fuese más fácil.

- Una vez que mostramos cómo realizar la habilidad, los alumnos la *practicaron* o en los casos que ya se poseía, la mejoraban. En esta fase del aprendizaje, empleamos *role-playing* en actividades y dinámicas muy variadas o situaciones hipotéticas que los alumnos proponían.
- Fue muy importante que los alumnos recibieran *feedback* o información sobre su dramatización, tanto si fue adecuada como si fue necesario mejorarla. Si el alumno había ejecutado adecuadamente la habilidad, se le reforzaba. Si, en cambio, el alumno podía mejorar su ejecución, el educador y el resto de compañeros eran los encargados de corregir aquellos pasos en los que el alumno había fallado. Es muy importante que el *feedback* fuera positivo y constructivo, y no una crítica negativa.
- Para finalizar las sesiones, pedimos a los alumnos que trataran de *generalizar* a su vida diaria las habilidades aprendidas, tratando de que observaran esas habilidades en la gente de su entorno (padre, hermanos, amigos del colegio...) y animándoles a poner en práctica lo aprendido durante la sesión en situaciones más naturales y cotidianas.

3.6. Desarrollo de sesiones

Actividades

3.6.1. Comunicación no verbal en relaciones sociales

Principalmente aprendemos la comunicación gestual por medio de la imitación, el modelado y la visión. En nuestro caso, era importante que pudiesen tocarse y que pudiesen experimentar en las diferentes situaciones.

Les explicamos cómo debe ser nuestra postura sentados y cómo debe ser cuando interactuamos con otras personas, la importancia de mantener el contacto visual (en el caso de nuestra alumna ciega, moviendo la cabeza hacia el interlocutor) para mostrar interés por las otras personas. Nos fue muy útil el que nuestra compañera

auxiliar educativa hubiera sido periodista durante muchos años, y les mostró el modo adecuado de presentarse a los demás y de iniciar una conversación.

Realización de periódico y entrevista

Un grupo de nueve alumnos (incluida la alumna con discapacidad visual) se mostró interesado en realizar un periódico para la clase. Se estableció un plan de trabajo para decidir el nombre de la publicación, sus contenidos, la publicidad que incluiría, etcétera. Al principio fue un poco caótico porque todos hablaban a la vez. Posteriormente, se estableció un modo de trabajo y de toma de decisiones en el que era fundamental respetar los turnos y las ideas que cada uno proponía. Este fue uno de los aspectos más complejos de adquirir, así como respetar las ideas que los otros compañeros proponían. Se ensayó la entrevista y se insistió mucho en la necesidad de dirigir la mirada y orientar el cuerpo y la cabeza hacia el entrevistado (un maestro que jugaba al fútbol). Asimismo, se trabajó la manera de mantener las manos ocupadas para favorecer una postura más correcta, cómo asentir y mostrar interés ante las respuestas del entrevistado, así como la importancia de mantener la espalda recta. También se insistió en la necesidad de presentarse adecuadamente, cómo iniciar la conversación, agradecer su colaboración, dirigirse al entrevistado por su nombre, etcétera.

Adivinanzas y trabalenguas

La actividad se realizó de dos maneras: individualmente y por equipos. Cada uno de los participantes debía colocarse frente a sus compañeros y relatar una adivinanza que el resto del grupo debía adivinar.

En esta actividad hicimos hincapié en el modo de mostrar las adivinanzas, en aprender a respetar el orden de participación y en esperar el turno, así como en valorar adecuadamente la intervención de los compañeros (con respeto, realismo y de un modo positivo).

Discurso. Se trataba de hablar delante de los compañeros durante 2 o 3 minutos sobre algún aspecto real o ficticio. En el caso de la alumna con ceguera fue un momento adecuado para trabajar cómo evitar algunos gestos no comunicativos —sustituyéndolos por gestos admitidos socialmente— y ser conscientes de evitar posturas no adecuadas.



Mímica. Para realizar esta actividad nos apoyamos en un conjunto de tarjetas (40 en total) que representan diferentes objetos y animales (la alumna con ceguera identificó cada tarjeta con el nombre en braille).

Al principio, la actividad se hizo por grupos, pero la niña ciega se encontraba en desventaja, especialmente con las más fáciles, porque no le daba tiempo a identificar el objeto antes de que sus compañeros lo nombrasen. Para solucionar esto se decidió hacerlo individualmente.

Para que ella conociese los gestos que hacía su compañero, una persona le dirigía los brazos imitando los movimientos. Asimismo, ella podía tocar a la persona que estaba realizando mímica.

Cuando a ella le tocaba el turno de representar, tenía dificultades para hacer los gestos con las dimensiones adecuadas y, en varias ocasiones, necesitó ayuda para orientar los movimientos hacia donde estaban sus compañeros. Esta actividad le gustó mucho.

Expresiones faciales. En esta actividad se trataba de identificar las expresiones faciales relacionadas con diferentes sentimientos, como alegría, tristeza, aburrimiento, sorpresa, enfado y miedo, tema por el que nuestra alumna muestra bastante interés.

Cada niño tenía que representar y adivinar la expresión que ponía su compañero, no solo con la cara sino también con la postura del cuerpo.

Para que el resto de niños fuese consciente de la dificultad de la niña ciega para adivinar el sentimiento representado, se optó por tapar los ojos al resto de niños, de

manera que, al igual que la niña ciega, debían palpar la cara y el cuerpo de la persona que en ese momento estaba interviniendo.



A nuestra alumna ciega le resultó mucho más fácil representar situaciones y sentimientos agradables que los que tienen connotaciones más negativas, como tristeza, asco o enfado.



Sesiones realizadas en atención educativa

En la primera sesión con el grupo de 3.º B de Primaria, se pretendía iniciar a los alumnos en el tema de las habilidades sociales. Queríamos que fueran conscientes y que reflexionasen sobre la importancia de las habilidades y aptitudes necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás.

Presentación. Para comenzar, decidimos hacer una *dinámica de presentación* con el grupo. La actividad consistía en que cada miembro del grupo, incluidos el tutor y

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

el educador (persona que imparte la sesión), se presentaran diciendo su nombre, seguido de una cosa en la que eran buenos o que les gustaba y de otra en la que no eran muy buenos o no les atraía.

De esta manera, los alumnos tenían que pensar en sus cualidades y defectos, así como en sus gustos y preferencias.

El primero en presentarse fue el educador, y después el resto de participantes.

Mientras se fueron presentando todos los miembros del grupo, el educador fue apuntando en la pizarra lo que le gustaba y lo que no, en dos columnas diferentes.

Al acabar la ronda de presentaciones se fueron analizando los gustos y preferencias de todos, que fueron recogidos en la pizarra. Se observaron las grandes diferencias que hay en el aula. Por ejemplo, hay niños a los que las matemáticas no les gustan nada y a otros, en cambio, les encantan.

Al finalizar la presentación, el educador concluyó que cada uno de nosotros somos diferentes no solo físicamente, que es más visible y evidente para los niños, sino también en cuanto a nuestra forma de pensar, nuestras aficiones, gustos...

La actividad hizo que los niños y niñas se detuviesen por un momento a pensar en lo diferentes que somos cada uno de nosotros, en los diversos ámbitos de la vida.

Sociograma. Una vez que hicimos las presentaciones oportunas y conseguimos hacer conscientes a los alumnos de las diferencias que existen entre todos nosotros, realizamos un *sociograma* del aula.

Entregamos un cuestionario a cada alumno, en el que tenían que valorar a cada uno de sus compañeros, así como las relaciones que se daban dentro del aula. Para ello, empleamos un sociograma elaborado por Cristina Caballo y Miguel Ángel Verdugo.

Con el sociograma se pretendía evaluar la situación del aula en cuanto a relaciones sociales se refiere.

Esta información fue fundamental antes de empezar la formación que nos ocupa, ya que queríamos conocer bien el grupo concreto con el que íbamos a trabajar.



Posteriormente, se decidió hacer una actividad con todo el grupo, que se denomina *Vamos al museo*.

Vamos al museo. La actividad consistía en hacer parejas entre los miembros del grupo, de manera que uno de ellos fuese el barro y el otro el escultor. El educador y el tutor actuaron como modelos para los alumnos, de modo que el educador hizo de escultor y el tutor de barro para moldear.

El escultor tuvo en cuenta todas las partes del cuerpo y todas sus posibilidades expresivas para realizar una obra de arte que expresaba un sentimiento en concreto.

Cuando todos los escultores realizaron su obra, abrieron el museo, y todos los escultores acudieron a ver las esculturas que había, intentando identificar qué sentimientos expresaban, valorando los gestos y expresiones que lo manifiestan, etc.

Para adaptar la actividad a la alumna con ceguera, se decidió que todos los escultores tenían que llevar los ojos cerrados o tapados a la hora de identificar las esculturas. De esta manera, solo podían emplear el tacto y tenían que demostrar una gran destreza para ello.

Después se cambiaron los roles de la pareja, y el que había sido escultor pasó a ser escultura y al revés.

Esta actividad pretendía iniciar un diálogo-discusión sobre las habilidades de interacción social, para que el alumno tomase conciencia de las posibilidades expresivas del cuerpo humano.

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

Con esta actividad se hicieron patentes las dificultades que tenían los niños para expresar sentimientos y/o emociones con el cuerpo, sin hablar. Ya que la tendencia natural era la de acompañar los gestos con la palabra, para expresar más.

Además, a la hora de identificar las emociones de las esculturas solo mediante el tacto, les resultó complicado, ya que no están habituados a guiarse por el tacto.

Continuando con la primera sesión, se hizo una *lluvia de ideas* sobre la importancia de las habilidades gestuales y no verbales a la hora de relacionarnos con los otros.

Para enfatizar la importancia de estas conductas, el educador dramatizó alguna situación en la que expresaba verbalmente unos sentimientos, mientras que con el cuerpo, los gestos y la expresión facial indicaba lo contrario. Por ejemplo, le cuento a un amigo que estoy muy contento porque me han regalado un perrito, pero lo digo con una voz muy apagada y suave, mirando hacia el suelo y con cara triste.

Los alumnos van aportando ideas y opiniones sobre ello, y discuten la impresión que produce una persona que se comporta así, con gestos, posturas o expresiones inadecuadas a las situaciones.

Para finalizar, se concluye que hay que emplear las conductas no verbales porque son importantes y aportan mucha información complementaria a las relaciones interpersonales. De ahí la importancia de aprenderlas.

Sesiones realizadas en atención educativa

En esta sesión se continuó con las habilidades no verbales en las interacciones sociales.

En primer lugar, hicimos una *breve recapitulación* de lo visto en la sesión anterior. Pusimos algún ejemplo más de situaciones en las que no había concordancia entre lo que se expresaba oralmente y los gestos que lo acompañaban. Por ejemplo, estoy realmente enfadado con mi amigo por no acudir a la cita, pero lo digo con una sonrisa y con gesto de alegría y satisfacción.

Retomando estos ejemplos y las conclusiones a las que los propios alumnos llegaron en la sesión previa, explicamos las *diferentes habilidades no verbales* que íbamos a ir aprendiendo:

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

1. Contacto ocular o dirección de la mirada hacia la persona con la que se habla.
2. Sonrisa y otras expresiones de la cara.
3. Gestos.
4. Postura.
5. Contacto físico.
6. Distancia / proximidad.

Se pusieron en la pizarra, y se hizo una *lluvia de ideas* para que los alumnos fuesen aportando las suyas, del tipo: por qué son importantes cada una de las habilidades, en qué consisten, cuándo se usan, algún ejemplo...

Después de haber visto todas y cada una de ellas, se discute su importancia y las consecuencias de usarlas y no usarlas. Se le hace al grupo preguntas del tipo:

- ¿Qué os parece un chico que sonrío a los demás?
- ¿O alguien que no os mira a la cara al hablar?
- ¿Y cómo os sentís si alguien os está hablando muy cerca?
- Etcétera.

El juego de las casas. Esta dinámica pretende que los alumnos sean capaces de conocer las formas habituales en las que las personas expresan determinados sentimientos a través del lenguaje corporal, y que sean capaces de aprender a expresar sentimientos con su cuerpo.

La actividad consistió en colocar carteles con los nombres de distintos sentimientos en lugares diferentes del aula, que serían las «casas».

Los alumnos iban rotando por las distintas casas, y dentro de cada una de ellas debían expresar, sin hablar, dicho sentimiento.

Después debían decir por qué llegaban a sentirse así. Por ejemplo, puedo sentir tristeza cuando me dicen algo negativo.

Hicimos especial hincapié en las expresiones, los gestos y las posturas concretas que se usan, y el educador da *feedback* sobre dichas dramatizaciones. Si algún alumno no lo representaba adecuadamente, el educador le corregía (de modo indirecto) y le modelaba, para que fuese capaz de aprender a expresar bien cada uno de los sentimientos.

Para adaptar la dinámica a la alumna con ceguera, los carteles estaban escritos en tinta y en braille. Además, empleamos papeles de colores para los distintos sentimientos, para que resultasen atractivos a los alumnos videntes.

Destacamos también que se permitió a la alumna que examinase con el tacto al resto de sus compañeros para aprender las expresiones de cada sentimiento, de manera que les tocaba la cara y el resto de partes del cuerpo para identificar el sentimiento que había que representar en aquella casa.

Inicialmente contábamos con seis sentimientos: alegría, tristeza, enfado, aburrimiento, miedo y sorpresa, pero los alumnos quisieron incluir dos sentimientos más, amor y asco. Por lo tanto, contamos con ocho casas diferentes, por las que los alumnos iban rotando para aprender las diferentes expresiones de los sentimientos.

Las mayores dificultades de los alumnos llegaron a la hora de expresar el amor y la sorpresa, ya que lo solían confundir o solapar con la alegría.

A la niña con ceguera le resultaba mucho más fácil representar situaciones y sentimientos agradables que aquellos que tienen connotaciones más negativas, como tristeza, asco o enfado.

Para finalizar la sesión, se hizo una breve dramatización de diversas situaciones, del tipo:

- Tus primos vienen a pasar el fin de semana contigo.
- Te han dado la nota de Música y has suspendido.
- Tu mejor amiga se ha ido del colegio.
- Caminas por la calle y aparece un perro grande ladrándote.

Algunos voluntarios del grupo deciden salir al centro de la clase para representar ese sentimiento o emoción que el educador les propone de entre los arriba mencionados.

3.6.2. Resolución de conflictos y autorregulación emocional

En este apartado únicamente incluiremos una pequeña reseña de las actividades realizadas, debido a cuestiones de espacio y para incluir las actividades más significativas.

Una de las cuestiones más importantes nos parecía la resolución de conflictos y el control emocional, y que cada alumno fuese agente en habilidades sociales para resolver los diferentes conflictos que surgen en el aula.

Una de las metodologías utilizadas fue el modelo Penta, en el que los propios alumnos plantean y resuelven sus conflictos siguiendo un guión preestablecido. Inicialmente, plantean y escriben en la pizarra el conflicto que ha surgido. A continuación, escriben las diferentes soluciones al conflicto (no importa que sean disparatadas, ya que no las escogerán para resolver el conflicto). Después de cada opción, escribimos las cosas positivas o negativas de cada solución. Los alumnos, finalmente, tras examinar las diferentes propuestas, escogen aquella que les resulta más adecuada.

La plaza. La amistad en estas edades tiene un valor especial y forma parte de la construcción de nuestra personalidad.

Al trabajar conflictos con la metodología Penta nos dimos cuenta de que una gran parte de los conflictos que surgían estaban relacionados con la amistad y con un concepto «invariable» de la misma. Esto nos llevo a dedicar una sesión a hablar sobre ello y a reflexionar sobre la amistad como concepto variable y flexible. Hablamos sobre qué es para nuestros alumnos la amistad y sobre algunos problemas que les surgían.

Decidimos hacer una plaza (la plaza de nuestra «amistad») en la que en el centro estaría una estatua (cada persona), e imaginamos cómo, a lo largo de la vida, la gente pasa alrededor nuestro: unos están cerca, otros lejos, unos poquitos están siempre cerca de nosotros, y hay algunos que están alrededor y van y vuelven. Una vez entendido el juego, lo pusimos en práctica y probamos diferentes situaciones, soledad, compañía, agobio.

Para afianzar esta actividad y resaltar que todos tenemos cosas positivas que valorar como compañeros o amigos, hicimos un corro, y lanzábamos un balón sonoro a un compañero y decíamos algo positivo de él.

3.6.3. Puesta en práctica

Al hacer extensible nuestro programa a los diferentes maestros y a la auxiliar educativa, pudimos realizar estas actividades en los diferentes entornos: aula, gimnasio, comedor, de modo que los conocimientos aprendidos se generalizasen a la vida diaria.

Respecto a la alumna con ceguera, todas las correcciones se procuran hacer de modo indirecto, con la mayor discreción, tratando de ofrecerle modelos que ella pueda captar y transmitiéndole la importancia que para los videntes tienen algunas cuestiones como mirar a los ojos (girar la cabeza hacia la persona que habla), realizar gestos en las conversaciones o mantener una postura correcta cuando estamos con alguien.

Estas correcciones y apreciaciones se pudieron hacer a través del maestro PT que entra dentro del aula seis sesiones semanales. Durante todo el año se trabajó la postura correcta para la comunicación, el intentar mirar a la persona que nos habla y el buscar gestos adecuados que nos ayuden a la comunicación.

Exposición fotográfica sobre personas con alzhéimer. Visitamos en el Centro de Arte Contemporáneo de Huarte una exposición fotográfica sobre el alzhéimer. Los diferentes cuadros se realizaron en formato pequeño y se perfilaron los contornos y los rasgos en relieve. También se describió cada cuadro en braille y tratamos de imitar cómo eran las caras sin expresión y sin gestos de los ancianos que salían en las fotografías.



Sesiones de sensibilización

Dentro de la puesta en práctica, incluimos algunas actividades de sensibilización para trabajar asertividad, empatía y para experimentar cómo se desenvuelve en el entorno nuestra compañera ciega.

El murciélago y las polillas. Realizamos este juego en el que formamos un corro en cuyo centro se coloca un niño, que es el «murciélago» (niña ciega o con los ojos

tapados), además de otros cuatro niños, que son «polillas». Cuando el niño del centro dice «murciélago», los otros responden diciendo «polilla», y los tiene que atrapar por ecolocalización.



Buscar el árbol. En un bosque, por medio de la técnica de guía, se nos lleva hasta un árbol y, después de explorarlo adecuadamente, se nos lleva a otro sitio. El objetivo es buscar el árbol que hemos tocado inicialmente. Aquí pudimos comprobar la importancia que tiene guiar a nuestra compañera de modo adecuado.

Paseo por bosque adaptado. En Bertiz pudimos disfrutar de un paseo por el bosque a través de nuestros otros sentidos: oler plantas aromáticas, escuchar los diferentes animales, tocar las texturas de las hojas.

4. Valoración de la experiencia

La experiencia ha resultado muy enriquecedora, tanto para los profesionales como para los niños que han podido experimentar y reflexionar sobre cómo se comunican y cómo aprenden en esas comunicaciones.

Para los profesionales también ha sido un constante aprendizaje, en el que los alumnos nos llevaban por caminos nuevos a descubrir. Esta experiencia educativa puede ser un buen punto de inicio para continuar aprendiendo en habilidades sociales, resolución de conflictos y desarrollo emocional, de modo que todos y cada

uno de nuestros alumnos alcancen el éxito y el desarrollo en las diferentes facetas de la vida.

5. Bibliografía

CABALLO, C., y VERDUGO, M. Á. (2005). *Habilidades sociales: programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad* [formato DOC]. Madrid: ONCE.

MONJAS, M. I., y GONZÁLEZ, B. de la P. (dirs.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo* [formato PDF]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SALAS, B. (2004). *Diccionario de la pentacidad*. Madrid: Octaedro.

UREÑA, F. (coord.) (2007). *Adaptación de actividades en el Área de Educación Física (para niños ciegos integrados en clase)* [formato PDF]. Alicante: ONCE.

Agradecemos la colaboración y asesoramiento del Equipo Específico de Visuales del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (Creena) y, especialmente, a Conchi Marco. También reconocer de manera especial la labor realizada por la auxiliar educativa del Centro, Asun Ozkoidi.

Experiencias

Escribo, leo, juego y veo

I write, I read, I play, I see

C. Herrera Cano¹

Resumen

Se presenta un programa de iniciación al conocimiento del ordenador (manejo del teclado y herramientas básicas de Word) y de entrenamiento visual, dirigido a alumnos de 2.º ciclo de Educación Infantil y Primaria con resto visual. El objetivo del programa es introducir en edades tempranas el uso del ordenador, de forma lúdica y motivadora, ajustándose al desarrollo evolutivo, la capacidad visual y el ritmo de aprendizaje del niño. Comprende también contenidos de Atención y Estimulación Visual, que potencian y refuerzan la lectoescritura, la comprensión lectora y la ampliación del vocabulario, áreas prioritarias de intervención con el alumnado con discapacidad visual.

Palabras clave

Educación. Educación Infantil y Primaria. Tecnologías de la Información y la Comunicación. Ordenador. Entrenamiento visual. Lectoescritura. Vocabulario. Aprendizaje lúdico.

Abstract

The article describes an introductory course on computer use (keyboard and basic Word tools) and visual training designed for second stage infant education and primary school pupils with residual vision. The programme aims to initiate young children in the

¹ **Concepción Herrera Cano.** Maestra del Equipo Específico de Atención a Ciegos y deficientes visuales de Granada. Plaza del Carmen, s/n, Edificio ONCE, 18009 Granada (España). Correo electrónico: <mchc@once.es>, <mchcano@hotmail.com>.

use of computers with a playful and motivational approach adjusted to each pupil's stage of development, visual capacity and learning pace. It also includes chapters on attention span and visual stimulation, which promote and strengthen reading-writing skills, reading comprehension and vocabulary broadening, all of which are priority areas when working with visually impaired pupils.

Key words

Education. Infant and primary education. Information and Communication Technologies. Computers. Visual training. Reading-writing. Vocabulary. Edutainment.

Segundo Premio en la modalidad de Materiales en soporte informático (XV Concurso de Investigación Educativa sobre Experiencias Escolares y IV Concurso sobre Materiales Didácticos).

Preámbulo

Ante la inclusión de las nuevas tecnologías en los distintos ámbitos educativos, familiares y de ocio, se hace más necesario el uso y manejo del ordenador como herramienta de trabajo. Para nuestros alumnos es, además, una herramienta imprescindible de aprendizaje. El objetivo del presente programa es introducir en edades tempranas el uso del ordenador de forma lúdica y motivadora, respetando los intereses del niño, ajustándose al desarrollo evolutivo, a la capacidad visual y al ritmo de aprendizaje. Además, se abarcan contenidos de Atención y Estimulación Visual, y se contribuye a la potenciación y refuerzo de la lectoescritura con nuestros alumnos, áreas prioritarias de intervención.

Nuestro niño, para el que se ideó el programa inicialmente, además del déficit visual —coloboma coriorretiniano e iridiano en ambos ojos—, presenta problemas motóricos, padeciendo agenesia de antebrazos con tres dedos hipoplásicos en un miembro superior y cuatro en otro, lo que hacía imprescindible el conocimiento y aprendizaje del ordenador como alternativa para posibilitar los distintos aprendizajes.

Existen métodos de dactilología para ordenador adaptados y muy adecuados (D. I. O.), pero complicados e inalcanzables para los *seis añitos de Pepe con sus deditos y brazos incompletos*.

HERRERA, C. (2014). Escribo, leo, juego y veo. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 45-59.

Atendíamos al alumno dos sesiones semanalmente, siendo, además de las nuevas tecnologías, el área de estimulación visual campo prioritario de actuación para el desarrollo y aprovechamiento de su resto visual.

Pepe, además, se encontraba inmerso, por su nivel, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, ,y aunque uno más de su clase, por su déficit visual y motórico también se hacía necesario el refuerzo en esta área.

Por entonces, realizo los cursos *Recursos Tecnológicos Digitales en el aula*: «Accesibilidad y adaptación» (CRE de Sevilla, junio 2007) y «Técnicas para la creación y adaptación de software educativo» (CRE de Sevilla, septiembre 2009), los cuales, además de la instrucción propia en las distintas herramientas de trabajo, me aportan ideas, sugerencias y aprendizajes, que han posibilitado esta experiencia y el material adaptado a través del ordenador.

Por último, destacar la labor del jefe del Servicio para Afiliados [de la ONCE] por su apoyo, la del «tiflo» [instructor tiflotécnico de la ONCE] por sus pequeñas recomendaciones, que me han ahorrado esfuerzos, y la de mis compañeros del equipo de trabajo, por contribuir a la experimentación y a la realización de este programa, incluyendo a otros de sus alumnos en la experiencia, ayudando con sus aportaciones a su mejora y en la adaptación a las distintas patologías visuales (v. Anexo, presentación de PowerPoint).



HERRERA, C. (2014). Escribo, leo, juego y veo. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 45-59.

Objetivos

- Iniciación en el manejo del ordenador y tareas específicas de Word, de forma lúdica.
- Desarrollo de la capacidad de atención y estimulación visual para mejorar la capacidad de utilización de la visión de manera eficiente.
- Refuerzo y afianzamiento de la lectoescritura.



Actividades, contenidos y tareas

En función de los objetivos propuestos, se desarrollan las siguientes tareas:

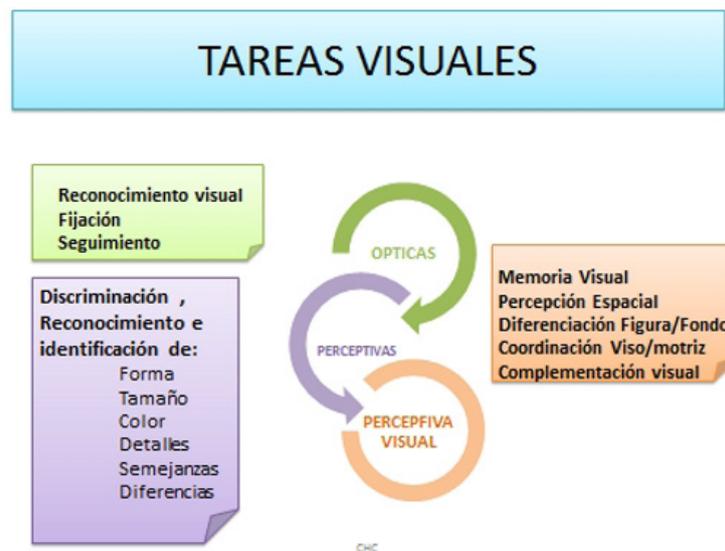
1. Dactilografía para ordenador: Combinación de las consonantes practicadas con las distintas vocales, siguiendo siempre el siguiente esquema:

- Sílabas.
- Palabra.
- Frase.
- Posicionamiento central de manos y búsqueda de señalizaciones:
 - Consonantes: s, l-d, k-f, j-g, h... (teclado *qwerty*).
 - Vocales: a, e, i, o, u.

- Control de espacios.
- Cambios de línea.
- Borrar.
- <Bloq Mayús>.
- Tabulador.

2. Tareas básicas de Word. Herramientas de dibujo:

- Conocimiento de las distintas partes del ordenador.
- Manejo y control del ratón.
- Búsqueda de carpetas.
- Guardar trabajos.
- Ventanas (insertar).
- Rehacer.
- Relleno de color.
- Duplicar.
- Tiradores de tamaño y posición.
- Insertar formas.
- Rotulación de palabras.
- 3D.
- Efectos de relleno.
- WordArt.



3. Tareas visuales:

- Reconocimiento visual.
- Fijación.
- Seguimiento.
- Discriminación.
- Reconocimiento e identificación de:
 - Forma.
 - Tamaño.
 - Color.
 - Detalles.
 - Semejanzas.
 - Diferencias.
- Memoria visual.
- Percepción espacial.
- Diferenciación figura-fondo.
- Coordinación visomotriz.
- Complementación visual.

4. Refuerzo de la lectoescritura:

- Ampliación de vocabulario.
- Velocidad y comprensión.
- Composición escrita.

Población destinataria y temporalización

Los alumnos susceptibles de realizar el programa que se presenta abarcarían los de segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria, con resto visual funcional. En el anexo adjunto se muestra el curso, la edad y el déficit visual de los alumnos que siguen el programa.

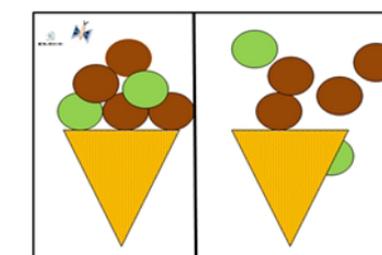
Hemos de mencionar que, como durante el presente curso escolar, se va a llevar a cabo con alumnos de tercer curso de Primaria compañeros de Pepe, a petición del profesor tutor de aula, después de observar los avances y la ilusión de nuestro alumno y de compartir algunas sesiones de trabajo con nosotros, y pensando en la utilidad y motivación que supondría para el resto de alumnos.

Referente a la duración del programa, estaría en función de las sesiones semanales de apoyo que reciba el alumno, aunque lo deseable sería su seguimiento durante un curso escolar.

Consideraciones metodológicas

Se describen a continuación aquellas consideraciones generales que han de ser tenidas en cuenta por el profesor en la aplicación del programa que se presenta para alcanzar los objetivos previstos, pensando siempre en el carácter lúdico de que deben revestirse todas las actividades planteadas al niño. *El esfuerzo debe disfrazarse de juego, lleno de sorpresas, magia y divertimento para nuestro niño.*

En cada ficha propuesta se encuentran explícitos los objetivos a conseguir, así como las estrategias que se consideran más adecuadas para el alumno. También se describen juegos e ideas, surgidas e ideadas, a veces, por los propios alumnos para su divertimento y fácil acceso. El enlace o hipervínculo utilizado en cada ficha es una mariposa <Ctrl+clic> con la que comienza nuestro programa, y que irá cambiando de color, tamaño y posición, para que sea lo primero que observe y busque el niño en cada sesión y al profesor le sirva de guía didáctica para la realización de la misma.

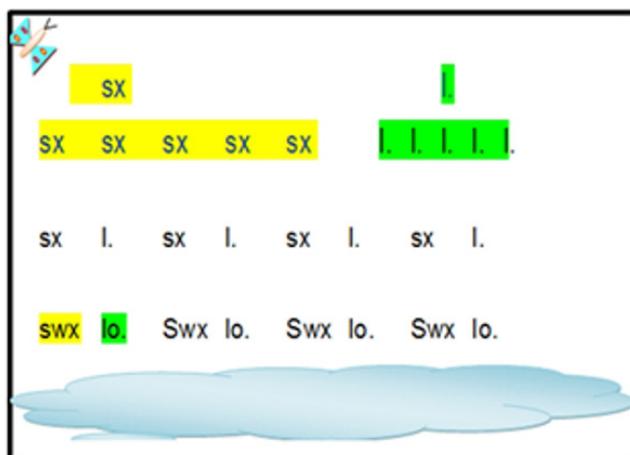


F3 Manejo ratón (clic y arrastre).
Colores. Localización de posiciones.

- El alumno colocará el helado Como el modelo, atendiendo a la posición de las bolas de chocolate y kivi.
- Terminaremos animando al niño a cambiar el colorido de las bolas de helado en función de sus preferencias... *fresa y nata...limón y chocolate...*
- Al final le daremos los aplausos, incluidos en la ficha, por su trabajo.

Hemos de destacar, además, que aunque se han procurado abordar los objetivos a través de cada ficha, de forma globalizada, tanto los referidos al ordenador (dactilología y tareas de Word) como al área visual y refuerzo de la lectoescritura, si prevalece

una u otra área se utilizan distintas rotulaciones para distinguirlas. (La rotulación azul en el número de ficha indica «dactilología»; la amarilla, «tareas visuales»).



F58. Dactilografía. X.

- Seguimos trabajando con el dedo anular de ambas manos, pero ahora nos **"toca bajar"**....Ejercicios a modo de juego estirando los dedos alternativamente de ambas manos...Escritura de sílabas en la mesa. (Ver juegos anteriormente descritos).
- Escritura mecánica en ordenador.
- Llenar la nube de palabras que contengan las letras estudiadas.
- Aprovecharemos la ocasión para repasar con el alumno las normas de utilización de los puntos, seguido, aparte y suspensivos.

General

- Previamente al comienzo del programa, determinaremos la funcionalidad visual del alumno, para así poder adaptar el tamaño de letra y la configuración de pantalla.

Como norma general, comenzaremos con un tamaño mayor para facilitar la tarea, aunque, progresivamente, a medida que el niño vaya automatizando los movimientos, iremos reduciendo el tamaño de la letra, fundamentalmente por dos objetivos:

- Para el trabajo y esfuerzo visual.
- El alumno realizará, a medida que se avance, sin percibirlo, más tarea (serán los mismos renglones, pero con más información y ejercicios): «engañar al esfuerzo...».
- Las fichas referidas a la dactilografía deben considerarse siempre como referentes, respetando su estructuración, pero ampliándose o adaptándose en función siempre del alumno, acorde con su *destreza manipulativa y su funcionamiento visual*. El objetivo ha de ser alcanzado, bien ampliando los ejercicios o por otros procedimientos, a criterio del profesor, pero, en ningún caso, repitiendo la misma ficha expuesta, pues redundará en el aburrimiento y apatía del niño.

Si ha de repetirse alguna vez, buscaremos estrategias como... ¡el ordenador se equivocó y no nos guardó el trabajo...!

- Se sigue desde un principio el proceso:

Letra ⇨ Sílabas ⇨ Palabras ⇨ Frases

Esto posibilita escribir, desde un principio, con sentido, repercutiendo en la mejora de la comprensión y expresión de la lectoescritura, y evitando el tedio que produce escribir letras o sílabas sin sentido.

Para ello, las vocales aparecen en las primeras sesiones, que, introducidas a modo de cantinela y juego, resultarán más fáciles para el niño de lo que en principio se pueda pensar, y siempre con sus dedos correspondientes. Se proponen en las explicaciones específicas, a través del enlace, juegos e ideas para facilitar su aprendizaje y automatización de forma divertida, a modo de juego.

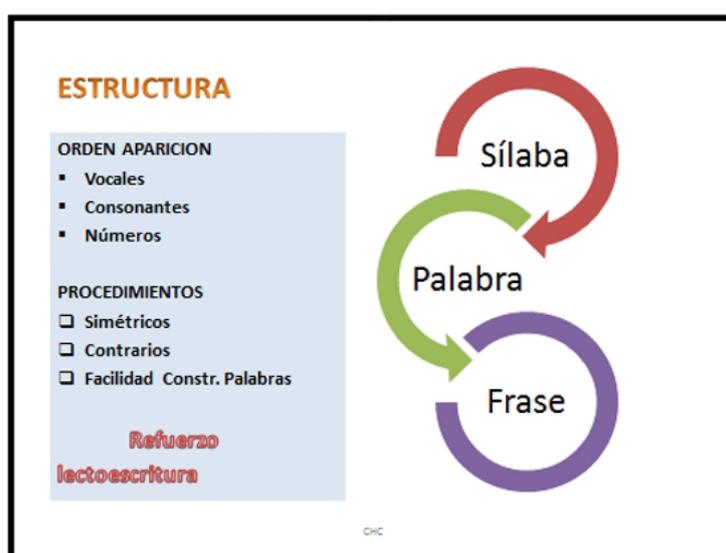
- La disposición y orden de aparición de las distintas consonantes ha sido establecida atendiendo a criterios de simetría y de facilidad en la composición de vocabulario (la consonante /s/ aparece enseguida de la /l/, dedo anular mano izquierda-dedo anular derecha...).

Hemos de señalar la recomendación de introducir palabras nuevas, aunque parezcan difíciles, lo que incitará la curiosidad del niño, contribuyendo al aumento y riqueza de su vocabulario.

- La estructura es repetitiva, pero con elementos motivantes, y de manera que parezcan distintos sin ser cansinos para el niño. En este apartado, serán fundamentales las aportaciones de cada maestro en el proceso de adaptación para su niño en concreto, con sus dificultades y gustos.
- Cada ficha es acumulativa con respecto a la anterior, más lo nuevo que se pretende, por lo que no nos debe preocupar si el niño no ha alcanzado satisfactoriamente el objetivo, pues en la siguiente jornada formará parte de nuevo del trabajo. Del mismo modo, contendrá un anticipo de lo que vendrá después, que constituirá un elemento de sorpresa... *y, a veces, hasta mágico a sus ojos...*, lo que despertará su curiosidad por el modo de hacerlo y reproducirlo.

- Los distintos elementos que aparecen en cada ficha (color, tamaño, grosor, disposición en el espacio...etc.) tienen su funcionalidad, siempre pensando en que en todos los casos sirva para el desarrollo y aprovechamiento visual.
- El ritmo en la aparición de nuevas letras se hace más rápido una vez se hayan trabajado todas las letras de la posición central del teclado más las vocales. El alumno tendrá más agilidad y estará en disposición de avanzar más rápidamente.

Debemos recordar siempre que en edades tempranas, para las que está pensado el programa, no pretendemos velocidad, sino un conocimiento del ordenador y un uso correcto del teclado desde el principio.



Sesiones

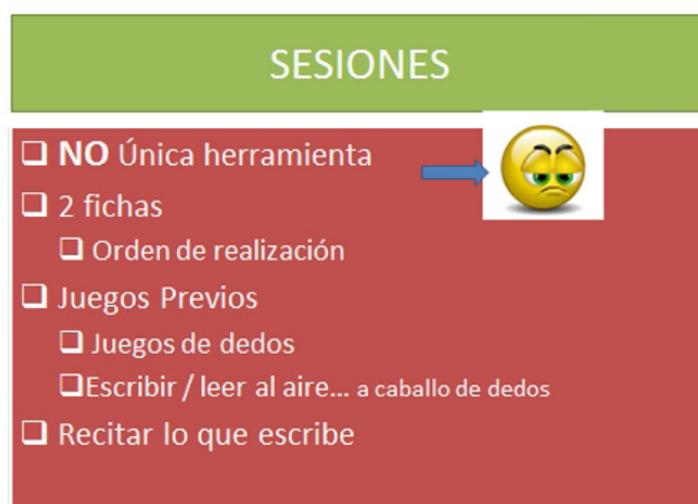
- Se intentará la realización de dos fichas, presentándose primero la referida a la dactilografía —que presentará una mayor dificultad en principio— para terminar con la correspondiente al dibujo, que será siempre más atractiva, divertida y lúdica. *¡Casi será la recompensa por haber trabajado bien!*, y así se lo haremos creer a nuestro niño.

Si el niño va más lento al principio, se suprimirán repeticiones, pero en todos los casos debe de hacerse la segunda ficha, siempre de carácter más lúdico y divertido para él.

- **Fundamental y siempre:** Previo a escribir en el ordenador, presentaremos la letra objeto de trabajo a través de juegos de dedos que ayudarán a la disociación y asimilación de las posiciones del teclado. El niño debe sentirlo a modo de juego y no de esfuerzo.

Le pondremos ante la pantalla y el teclado cuando sea capaz de «escribir al aire»... adivinar lo que se escribe con los dedos sobre la mesa... escribir y leer a caballo de dedos.... (juegos descritos en las explicaciones de cada ficha, así como todos aquellos otros que invente el maestro).

- Siempre que se escriba en el ordenador, el alumno debe recitar las distintas letras, para facilitar su memorización. Cuando se trate de palabras o frases deberá leerlas y escribirlas después.
- Al finalizar cada trimestre enviaremos sus «fichas» guardadas en un lápiz de memoria, para que el niño comparta sus logros con sus padres. Hemos comprobado que es muy motivador, además de servirnos para la enseñanza y aprendizaje de estos dispositivos.
- Las sesiones de trabajo con el alumno no deben ocuparse con esta única herramienta de trabajo, pues la tendremos agotada muy pronto. Debe formar parte de la sesión, nunca en exclusiva.



CHC

El ordenador es una herramienta muy motivante y atractiva en principio, hemos de mantener esa motivación hasta el final día a día, revistiendo cada actividad de sorpresa, de modo que represente para el alumno más un *juego* que un esfuerzo. Hemos dado en las explicaciones algunas maneras de vestirlo de forma lúdica, «*para entretener el esfuerzo*», pero será el maestro, que conoce a su alumno, el que tendrá en cada ocasión la mejor receta para

... *hacer mágico a los ojos del niño lo que para nosotros, adultos, es evidente...*

- La última pretensión es que este material, partiendo de la estructura y de las ideas que se exponen, sea individualizado para cada niño,

será parte de él

y de su maestro.



Evaluación y seguimiento

La evaluación y seguimiento del programa *Escribo, leo, juego y veo* han sido realizados por los diferentes profesores intervinientes —tanto cualitativa como cuantitativamente—, mediante pasación de cuestionarios donde se reflejan los logros del alumno, los aspectos lúdicos y la valoración de aprendizajes/tareas realizados.

HERRERA, C. (2014). *Escribo, leo, juego y veo*. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 45-59.

Tabla resumen

ALUMNADO	D. visual	Edad	Curso	Conoc. previos	N.º ficha/ alumnos
16	- Albinismo - Coloboma - Atrofia NO - Cataratas - Distrofia retiniana - Buftalmia - Afaquia - Ambliopía no específica - Retinosis - Déficit asociados (*)	De 6 a 11 (*15)	1.º 2.º 3.º, 5.º *EE	60 % No 40 % Sí	5 (2) 6 (1) 7 (1) 9 (1) 14 (1) 18 (2) 32 (3) 37 (2) 39 (2) 45 (1)

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Las actividades han resultado efectivas?	100 %		<ul style="list-style-type: none"> • Posición de dedos complicada. • Necesario ampliación de actividades. • Trabajo efectivo de varias áreas de intervención y rentabilización del tiempo. • Más motivantes las fichas de dactilografía. • Rapidez en la adquisición de conocimientos.
¿Consideras necesarias las sesiones formativas?	100 %		<ul style="list-style-type: none"> • Ahorro de tiempo para la formación individual. • Necesarias para aclarar, informar y mejorar el programa de trabajo. • Para la participación conjunta.
Dificultades en la ejecución del programa	90 %	10 %	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tiempo para las sesiones. • Absentismo escolar por parte de los alumnos. • Problemas tecnológicos. • Falta de ordenadores en centro escolar.
¿Deseas continuar el programa?	8	1	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar el programa a nivel individual. • Continuación de lo iniciado, dada la motivación e implicación manifestada por los alumnos.

Propuestas de mejora:

- Cumplimiento exhaustivo de las fechas previstas para las sesiones de formación.
- Facilitar los equipos informáticos para la consecución del plan.
- Ampliación de actividades para el conocimiento del teclado.

- Participación del profesorado en la confección de las fichas para adaptarlas a las necesidades del alumnado.
- Considerar la incorporación de los comandos que van a sustituir al ratón en los alumnos mayores.

Opinión personal sobre el plan de intervención llevado a cabo en cuanto a satisfacción:

- Los alumnos han disfrutado en la realización de las fichas, dado su carácter lúdico.
- Programa útil y motivador para la iniciación al ordenador en edades tempranas.

Conclusiones más significativas:

- Al equipo le ha resultado muy enriquecedor el poder aprender y compartir el programa elaborado por una compañera.
- La mayor satisfacción ha sido ver la ilusión y la sorpresa que han manifestado los alumnos al realizar las actividades propuestas en el programa. Para ellos ha resultado más un juego que un trabajo.
- Han aprendido, han aprovechado eficientemente su visión y han aportado muchas de las ideas del programa, por esa gran imaginación característica y emocionante.

Bibliografía y recursos

BARRAGA, N. C. (1997). *Textos reunidos de la Dra. Barraga* [formato DOC]. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Dactilografía interactiva ONCE (D. I. O.) (2003). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

INDE, K., y BÄCKMAN, Ö. (1988). *Adiestramiento de la visión subnormal* [formato DOC]. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

HERRERA, C. (2014). Escribo, leo, juego y veo. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 45-59.

Banco de imágenes y sonidos.

Elaboración y medios utilizados

- Los dibujos que aparecen son originales y han sido elaborados con las herramientas de dibujo de Microsoft Word 2010.
- Los textos y descripciones que aparecen son originales y han sido cedidos para su uso de forma libre por Natalia Bolívar Herrera.
- Algunas imágenes y sonidos insertados provienen de páginas web de uso libre.

Experiencias

Viajando a Madrid con la escuela de padres. Una experiencia con familias

*Travelling to Madrid with the parents' school.
A family outing*

M. C. Martínez Martínez, Á. F. Lucas Pérez¹

Resumen

Los autores refieren la preparación y desarrollo del viaje a Madrid realizado por las 47 personas integrantes de la escuela de padres de la Dirección de Apoyo de la ONCE en Cartagena (Murcia). Presentan la trayectoria de esta escuela de padres, en marcha desde la década de los noventa, que se enmarca fundamentalmente en el modelo teórico de Brunet y Negro (1985), un modo de intervención familiar muy tradicional que, con las necesarias adaptaciones, da buenos resultados en el contexto de esta escuela de padres. Durante su estancia de fin de semana en Madrid, el grupo visitó el Museo Tiflológico de la ONCE y las instalaciones de ocio y recreo del Parque Warner. La experiencia se valora de forma muy positiva, particularmente desde la perspectiva psicosocial, ya que muestra la gran cohesión del grupo y el valor del trabajo en equipo de familias y profesionales.

Palabras clave

Intervención psicosocial. Intervención familiar. Apoyo a las familias. Escuela de padres. Ajuste emocional. Hermanos. Talleres infantiles.

¹ M.^a del Carmen Martínez Martínez, psicóloga (mcmb@once.es) y Ángel Francisco Lucas Pérez, maestro (anlp@once.es). Equipo específico de atención educativa a personas con ceguera o deficiencia visual de la ONCE. Dirección de Apoyo de la ONCE en Cartagena. Calle Calafate, 1; 30202 Cartagena, Murcia (España).

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

Abstract

The authors give an account of the preparations for a trip to Madrid and the trip itself with 47 participants in the parents' school run by the ONCE's Support Service at Cartagena, in the Spanish province of Murcia. They narrate the history of this parents' school since its launch in the nineteen nineties, explaining that it draws its inspiration from the Brunet and Negro (1985) theoretical model. Adapted as necessary, this very traditional approach to family intervention delivers good results in this context. During their stay in Madrid, the participants visited the ONCE's Typhological Museum and the Warner recreational park facilities. The experience was evaluated very highly, particularly from the psychosocial perspective, for it revealed good group rapport and the effectiveness of teamwork between families and professionals.

Key words

Psychosocial intervention. Family intervention. Family support. Parents' school. Emotional adjustment. Siblings. Children's workshops.

Objetivos

El principal propósito de nuestro trabajo a través de las escuelas de padres es favorecer la relación de los padres con el niño y la relación interfamiliar, que se ha visto afectada tras el diagnóstico de cronicidad de uno de sus miembros, así como ayudar a los padres a reconocer la diferenciación de las dificultades propias de la discapacidad visual y de una edad determinada, o debidas a las características de un niño en particular.

Para su logro, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Ayudar a hacer soportables los sentimientos de culpa, ansiedad, dolor, tristeza, etc., que sienten los padres, y que estos consigan tolerar las reacciones que se puedan producir ante el descubrimiento de un hijo con ceguera o deficiencia visual.
- Establecer una dinámica que permita a las familias un espacio para reflexionar y organizar nuevos modelos de relación y nuevas capacidades de contención.
- Ayudar a elaborar el duelo de la pérdida del niño deseado y recuperar la confianza de sus capacidades como padres de su hijo real.

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

- Ayudar a las familias en la comprensión de lo que representa la discapacidad visual y a encontrar recursos propios que les permitan irse representando una imagen de su hijo real, que, en ocasiones, manifiestan como una imagen confusa y que produce dolor.
- Proporcionar a los padres un espacio para la expresión de su crisis.
- Favorecer la comunicación entre los miembros de la pareja y favorecer los procesos emocionales de los padres.

Introducción

Si alguien es responsable del progreso de su hijo, sin lugar a dudas, es la familia. Cuando un niño que padece alguna discapacidad asoma a este mundo, solo la familia sabe lo que verdaderamente se siente. En ese momento comienza una lucha, un camino plagado de dificultades, de incredulidad, de constantes amenazas hacia su génesis, pero en la que también, poco a poco, empiezan a vislumbrarse pequeñas-grandes ilusiones y la esperanza de un futuro distinto, en el que una mínima mirada brillante traerá una inusitada, y hasta ahora desconocida, felicidad, y una ilusión a la que abrazarse para, junto a su hermoso hijo, seguir creciendo.

Pero todo este camino está repleto de complejidades, de elementos subversivos y factores de riesgo que ponen en serio peligro las potencialidades del niño y, por tanto, pueden condicionar su desarrollo. «A lo largo de los últimos años, los investigadores han puesto de manifiesto la evidencia de la influencia que la calidad del contexto familiar posee tanto en el desarrollo cognitivo como en el desarrollo socio emocional de niños y niñas» (Arranz, Olabarrieta, Manzano, Martín y Galende, 2012). Por tanto, deben existir estructuras que puedan paliar, en cierto modo, algunas de las dificultades y peligros con los que la familia se encontrará, así como ayudarla a encontrar soluciones que puedan aportar dicha calidad contextual.

En este sentido, una fórmula adecuada son las escuelas de padres, entendidas estas como parte de un programa integral y motor del desarrollo de los distintos elementos particularizados que se generarán para responder a las necesidades de su hijo. En estas escuelas, a pesar de su nombre, un elemento fundamental y relevante serán los hermanos, así como aquellos otros miembros familiares que

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

participan influyentemente en la vida diaria del niño con discapacidad. Por tanto, debemos entender «escuela de padres» como ente genérico, pero en ningún caso excluyente, en donde los padres serán, en la mayoría de los casos, quienes reciban la atención directa, pero que debe ser administrada a través de ellos a todo su núcleo y red familiar.

Así, toda propuesta de intervención, debe estar centrada en la familia, siendo esta uno más dentro del equipo de trabajo, y no pueden llevarse a cabo acciones de mejora sin su participación. Únicamente con su colaboración no bastará, deberá ser parte del proyecto y agente activo y principal en los objetivos a alcanzar y en los medios para lograrlos. Tal y como señala Leal (2008) «El objetivo general de la práctica centrada en la familia es dar autoridad y capacitar a las familias para que puedan funcionar de manera eficaz en su entorno», y en donde, como señala esta misma autora, los padres se impliquen de forma activa en la toma de decisiones.

Es importante clarificar, al hablar de familia hoy en día, qué entendemos por esta. Así, nos parece adecuada la definición que formulan Palacios y Rodrigo en 1998:

Unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere que tenga duración, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia al grupo, existe un compromiso personal de sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

Por tanto, cuando nos planteamos la idea de grupos de padres desde un punto de vista psicosocial, partimos del modelo de la comprensión de la familia como un grupo de varias personas que viven y conviven, que se interrelacionan y comparten sentimientos, emociones e ideas. Es importante pensar que el discapacitado visual no es un niño que sufre, sino que es una familia que sufre porque tiene un niño con discapacidad.

Es a partir de la expresión de sentimientos por parte de los padres, y al existir una actitud de escucha activa por parte de los profesionales, cuando se puede realizar la difícil tarea de la elaboración del duelo del hijo fantaseado, tarea prioritaria en la intervención de este ámbito de actuación. Se entiende por elaboración del duelo:

El proceso psicológico que se inicia con la pérdida del hijo deseado, objeto de amor, y termina con la retroyección del mismo en el mundo interno del sujeto y la disolución de la tristeza y la ambivalencia, es a partir de esta situación, que se puede encontrar la forma de aceptación del hijo real. [Tarrago, 2002].

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

La labor prioritaria de los profesionales ante unos padres traumatizados por el nacimiento de un hijo con discapacidad visual es acompañarlos, estar a su lado, apoyarles y ayudarles, dejarles expresar lo que sienten y empatizar con ellos, sin decirles que «no pasa nada» o que «ya pasará todo». «Lo que más ayuda a los padres a ir elaborando su duelo es el mismo niño y su evolución, porque les ayuda a descubrir a su propio hijo y las posibilidades que este tiene» (Martínez, 2009).

Una mamá que había llegado a la escuela de padres en pleno proceso de elaboración del duelo, hace no muchos años, describe en la actualidad:

Para mí la escuela de padres es la cima de la montaña donde puedo respirar el oxígeno más puro que regenera las penas de mi corazón, me alivia conocer el amplio abanico de posibilidades futuras para una buena calidad de vida para mi hijo, y es ahí, en la escuela de padres, donde se descubre, se entiende, se ofrecen, se desarrollan todas estas alternativas, puedo preguntar sin preservar nada, sabiendo que nadie se reirá de mí, ni dirá qué tonta es..., puedo pedir opinión de qué será mejor en función de la visión de mi hijo. Esto es para una madre tan importante para seguir adelante en este largo y duro camino como el poder respirar, después de tanto dolor..., una alegría al mes no nos viene nada mal.

En relación a los talleres infantiles, decir que, como expresa Vargas (2004), «es evidente y nada desdeñable el trabajo que se ha hecho con los padres y con la familia de personas con discapacidad. Sin embargo, está documentado que el trabajo y la atención hacia los hermanos ha sido muy poco». En este sentido, Martínez, García e Inglés (2005) afirman que:

Los estudios e investigaciones sobre el impacto que supone la existencia de un miembro con una deficiencia en la vida familiar han estado enfocados generalmente hacia las actitudes de los padres y, más concretamente, hacia el papel que las madres desempeñan dentro de la estructura de la familia. Comparativamente, se ha prestado menos atención al impacto que ha supuesto en el resto de los hijos y, de hecho, hasta comienzos de los años 80 era muy poca la literatura existente sobre las relaciones entre los propios hermanos.

Los hermanos son los otros hijos (los que no presentan ninguna discapacidad), hijos que, en ocasiones, parecen pasar desapercibidos en los núcleos familiares donde convive un niño con discapacidad, hijos a los que en ocasiones se les exige asumir responsabilidades no propias de su edad. [Martínez, 2009].

A partir del momento del enfrentamiento familiar con la discapacidad, ellos son los menos atendidos dentro del grupo, hasta resultan postergados como consecuencia de las demandas de atención requeridas por el niño que tiene la limitación. La mayoría

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

de las veces, los familiares consideran erróneamente que los hermanos tienen más recursos para afrontar solos todas las vicisitudes que se les presentan. Sin embargo, son, tal vez, los que más necesitan del apoyo de todos.

Los profesionales, en muchas ocasiones, también contribuyen a este descuido ya que, entrenados para la asistencia del discapacitado, lo ponen en el centro de la escena de la trama familiar y, muchas veces, a los padres los llenan de presiones y exigencias en torno a lo que «hay que cumplir» para satisfacer las necesidades especiales de solo uno de sus hijos, el discapacitado. [Núñez y Rodríguez, 2005].

Los hermanos de niños con discapacidades tienen en común muchos sentimientos, preocupaciones y experiencias. No obstante, por muy similares que sean las situaciones que afronten, debemos de tener sumo cuidado de no considerar a los hermanos del niño con discapacidad como si se tratara de un grupo homogéneo. El impacto de la discapacidad sobre un determinado niño depende de toda una serie de variables, y no es posible predecir cuál será el efecto en cada caso concreto. Por tanto, el mejor enfoque será considerar al hermano como un ser expuesto a toda una serie de dificultades y problemas potenciales. «En una misma familia, los hermanos son distintos porque interiorizan interacciones diferentes» (Vygotski, 1979) «y buscan identidades separadas» (Graham-Berman, 1995). «Cada hermano tiene una manera distinta de enfrentar y entender las cosas» (Vargas, 2004). «Cada hermano es único y singular, y su respuesta a la situación está influida por múltiples factores que actúan en complejas interacciones» (Núñez y Rodríguez, 2005). Del mismo modo, Martínez y Bilbao (2008) consideran que «Los hermanos comparten las crisis de la vida y los ritos de transición esenciales para la identidad cultural y social, por esto las relaciones fraternas tienen gran trascendencia psicológica y evolutiva». La presencia de sentimientos encontrados es típica de toda relación entre hermanos. «Si se agrega una discapacidad a uno de ellos, estos sentimientos ambivalentes parecen intensificarse» (Vargas, 2004). «El poder reconocer estas emociones y sentimientos por parte de los hermanos de la persona con discapacidad y poder comunicarlos, compartirlos en el seno de la familia, con pares o con otros, siempre es beneficioso para poder hacerles frente» (Núñez y Rodríguez, 2005), y los grupos de hermanos suelen ser ámbitos muy apropiados para la expresión del malestar de los hermanos ante esta situación de falta de límites y lugar, de cierto despotismo que va ocupando el niño con discapacidad en el seno de la familia, y ante la ausencia del ejercicio de la autoridad paterna. Pero como decíamos anteriormente, no podemos mirar de forma aislada a los hermanos, «es preciso tener como guía una mirada global familiar, ya que, la interacción entre los hermanos es extremadamente sensible a la calidad de la interacción entre los padres» (Maseda, 2004).

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

Figura 1. Imagen de una niña pequeña



Nuestra escuela de padres

En la Dirección de Apoyo de la ONCE en Cartagena, Dirección de Apoyo dependiente de la Delegación Territorial de Murcia, se vienen llevando a cabo, desde la pasada década de los años noventa, reuniones de escuelas de padres.

Entendemos por «escuela de padres» aquellos grupos de padres dirigidos por profesionales en una doble vertiente: informativa y emocional. Tienen un enfoque formativo, y son, a su vez, un medio para expresar los sentimientos respecto al nacimiento de un hijo con discapacidad y para compartir las dificultades peculiares de su educación con otras personas que están viviendo o ya han vivido la misma situación.

En la larga trayectoria de nuestras escuelas de padres, su historia ha sido, ciertamente, amplia y variada, empleándose diversas estrategias para conseguir la participación de los padres de los alumnos atendidos por el equipo educativo de este centro: reuniones semanales, reuniones mensuales, reuniones por la mañana, reuniones por la tarde..., pero la calidad y cantidad de padres participantes era siempre escasa en opinión de algunos profesionales.

Las reuniones de las mañanas se convirtieron en «escuelas de madres», pues solo podían asistir las madres desempleadas, y entendemos que la educación de los hijos es tarea de dos, por eso es conveniente la asistencia de los dos miembros de la pareja. Además, la riqueza del grupo queda muy mermada al faltar el punto de vista

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

de uno de los sexos. Las reuniones de las tardes abrían la posibilidad de que asistieran algunos padres, pero las actividades extraescolares de los niños dificultaban la asistencia a las reuniones de ambos progenitores. Con el paso del tiempo, encontramos la solución, el mejor momento para llevar a cabo las reuniones sería el sábado por la mañana. Pero nos volvimos a encontrar con otra dificultad, algunas familias no tenían posibilidad de asistir a las reuniones pues carecían de alternativas para acudir sin sus hijos pequeños. Esta dificultad la resolvimos creando los talleres infantiles, de los que posteriormente hablaremos.

Otro aspecto importante a tener en cuenta para el éxito de esta actividad es la periodicidad de las reuniones. Periodos muy cercanos o muy distantes no son apropiados, pues los primeros pueden llegar a ser demasiado intensos y los segundos «hacen que cuando las personas vuelven a reunirse les quede ya muy lejano lo que hablaron» (Brunet y Negro, 1985). En la experiencia de estos autores, resulta apropiado que las reuniones tengan lugar siempre el mismo día de la semana, y nosotros así lo consideramos.

Además de lo ya mencionado, analizaremos otras cuestiones que son importantes para el adecuado funcionamiento del grupo.

Compromiso. Los padres que participan en las reuniones de escuela de padres se deben comprometer a asistir a todas las reuniones, salvo por impedimentos serios. La asistencia regular nos parece una condición imprescindible.

Solo así puede salvarse la sistematización y, solo desde el conocimiento que da el verse regularmente las mismas personas, es como puede hablarse con confianza de todos los temas. Los grupos van formándose a lo largo del tiempo: si hay personas que asisten de modo irregular, se puede asegurar que el grupo no llegará a consolidarse como tal y su trabajo será poco eficaz. [Brunet y Negro, 1985].

Las reuniones no deben de basarse exclusivamente en charlas. Creemos que los padres realizan su autoaprendizaje fundamentalmente a través de la reflexión sobre su propia experiencia y mediante el diálogo con otras parejas. En la escuela de padres todos aprenden de todos. Los padres lo expresan así:

La formación y adaptación de la familia al reto del hijo invidente se hace mucho más sencilla en presencia de otras familias, ya que se produce una corriente natural de simpatía ante el mismo problema que hace extraordinariamente fácil la apertura hacia el consejo y el aprendizaje, venga este de los profesionales o de otros padres.

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

Quién no ofrece y comparte un poquito de sí (de su dolor, de su conocimiento, de sus dudas, de sus angustias...), si a cambio recibe un mucho de los compañeros que como tú, están en una situación similar, te entienden, apoyan y comprenden como nadie.

Qué puede llenar más de esperanza a los padres que aprender, ya no de los profesionales solo sino de otros padres, que es posible afrontar los problemas que da el tener un hijo ciego y que otros padres ya los han conseguido superar.

Es vital apoyarse en la gente que tienes a tu lado, para poder continuar luchando y avanzando.

Brunet y Negro (1985) consideran que «más importante que los temas a tratar es la metodología que se emplea. Según los objetivos que se persigan, serán más adecuadas unas técnicas u otras». Por tanto, la metodología empleada en nuestras reuniones ha sido grupal, activa, participativa y dinamizadora. Tiene carácter teórico, pero se fomenta la máxima participación de los miembros asistentes. Se aplican técnicas como las dinámicas de grupo, técnicas de diálogo, de motivación, técnicas para fomentar la participación y el desarrollo de la cooperación entre los participantes en el programa, y se hace uso del trabajo en gran grupo, de reuniones en pequeño grupo, de puestas en común, entrega de documentos síntesis...

Los padres saben lo que necesitan. Es imprescindible, por tanto, partir de los intereses de los padres para confeccionar el temario de la escuela de padres: «cualquier tema que se proponga puede introducirse dentro del temario, siempre que haya una relación con los demás temas tratados» (Brunet y Negro, 1985). Algunos de los temas abordados a lo largo de nuestras reuniones de escuela de padres han sido: patologías visuales, juegos y juguetes, tiflotecnología, proceso de escolarización en alumnos con NEE, aspectos psicológicos del niño y del adolescente con ceguera y/o baja visión, estimulación visual, deporte para niños y jóvenes con discapacidad visual, taller de adaptación de cuentos infantiles, sexualidad en el niño y el adolescente discapacitado visual, habilidades sociales y autonomía personal, relaciones familiares ante la discapacidad visual...

De las muchas afirmaciones expresadas por madres y padres que han participado en nuestra escuela, podríamos extraer algunas como las siguientes:

Para mí, la escuela de padres tiene muchísima importancia y se podrían decir miles de cosas sobre ella: nos mejora a nivel personal, a nivel familiar, a nivel social... Todos llegamos a las reuniones de la escuela de padres con miedo, tristes, decaídos, con dudas..., y si algo he aprendido estos años es que el valor es lo que se necesita para levantarse y hablar, pero también es lo que se requiere para sentarse y escuchar. Muchos

valientes vamos a salir de esta escuela de padres y tengo muy claro que eso es lo que necesitan nuestros hijos para que ellos también lo sean.

Estoy encantada con nuestra escuela de padres, es un sitio donde podemos llorar con tranquilidad y desahogarnos, y esto otros padres no lo tienen.

Me gusta asistir a nuestra escuela de padres, me ayuda, me lo paso bien, reímos y también lloramos.

En nuestras reuniones se palpa una relación magnífica entre todos los padres asistentes, una armonía y confianza que hace que aquellos padres nuevos, desde el principio, se encuentren con un grupo de personas que enseguida dejan de ser unos extraños para convertirse en compañeros de viaje.

Estas escuelas de padres lo son todo para nosotros, pues es aquí donde se nos ha enseñado a usar nuestro pasado como trampolín y no como sofá. A mirar hacia delante, siempre con nuevas metas, tratando diferentes temas e inquietudes, tanto de padres, hijos, de nuestro entorno, de la vida cotidiana... Pues a pesar de los años que llevemos como padres de un niño ciego, siempre aparece el miedo, al cual le encanta robar sueños...

La escuela de padres es una actividad programada, en el proyecto educativo del curso escolar, por el equipo específico de atención educativa a personas con ceguera o deficiencia visual de Cartagena, por lo que todos los miembros de dicho equipo pueden tomar parte en las sesiones, con arreglo a las necesidades de la programación establecida. El animador sociocultural programa y coordina las actividades lúdico-recreativas ofertadas en los talleres infantiles. La psicóloga de este equipo es la coordinadora de la actividad, dirigiendo el desarrollo y la preparación de la misma.

Esta escuela de padres está dirigida a todos aquellos padres de niños con discapacidad visual cuyos hijos estén atendidos por el equipo específico de atención educativa a personas con ceguera o deficiencia visual de Cartagena. Las edades de estos alumnos están comprendidas entre los 0 y los 18 años. Si bien es cierto que pudiera parecer que la edad debería de ser una variable homogénea, lo cierto es que esta no es una variable que en el grupo dificulte el desarrollo de las reuniones, sino muy al contrario: con gran frecuencia, las experiencias de los padres con hijos de mayor edad sirven de modelo, apoyo y refuerzo para los padres cuyos hijos son más pequeños.

Así pues, un año más, con un total de 30 padres y madres (16 familias), dimos comienzo a un nuevo curso de escuela de padres, con un calendario de actividades que, debido a las circunstancias, en el segundo trimestre tuvo que ser modificado considerablemente. Junto a las reuniones de padres tuvieron lugar los talleres infantiles,

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

donde participaron 25 niños, de los cuales 17 eran discapacitados visuales y el resto hermanos de estos.

Figura 2. Grupo de padres en una de las reuniones de la escuela de padres



Talleres infantiles

Una razón —expuesta por los padres en numerosas ocasiones— por la que no les resultaba posible asistir a las reuniones era la imposibilidad de dejar a sus hijos solos o al cuidado de otras personas de confianza. Por ello, pensamos en la posibilidad de que los padres pudieran acudir al centro con sus hijos. De esta forma, por un lado, resolveríamos el problema planteado por los padres, y, por otro, se nos ofrecía la oportunidad de trabajar con los niños —atendidos por el equipo educativo— y con sus hermanos.

Teniendo como marco conceptual lo expuesto en la introducción a este trabajo, los objetivos que nos planteamos en nuestros talleres infantiles, fueron los siguientes:

- Fomentar la relación entre iguales, entendiendo por «iguales» al grupo de alumnos con discapacidad visual, de forma que el propio niño no se sienta diferente y que la interacción con sus compañeros le haga valorarse y tener una autoimagen más favorable, sentirse más competente y con unas características propias, particulares, que le permitirán ocupar un sitio dentro de los distintos contextos sociales en que participe.
- Dar a conocer a los hermanos del niño con discapacidad visual la existencia de otros niños con problemas visuales, semejantes o diferentes al de su propio hermano.

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

- Facilitar la interrelación entre hermanos de alumnos con discapacidad visual, con el fin de compartir experiencias, sentimientos y emociones.

Las actividades que se llevaron a cabo con el grupo de niños que acompañaban a sus padres a las reuniones han sido muchas y muy variadas: talleres de cocina, taller de máscaras para carnavales, pintado de camisetas y adornos personales, taller de música, taller de teatro, taller de juguetes con material reciclado, yincana (en busca del tesoro)...

Los niños son atendidos por los monitores del taller y por personal voluntario del grupo de voluntariado de la ONCE.

Los padres han expresado en reiteradas ocasiones su satisfacción porque los niños puedan asistir con ellos, ya que, de esta forma, no tienen la preocupación de tener que dejarlos al cuidado de familiares o vecinos, y, por otra parte, se sienten felices al ver cómo sus hijos disfrutan junto a otros niños de las actividades que se les ofrecen. Los profesionales consideramos que los tres objetivos planteados con esta iniciativa se han logrado adecuadamente, y que todos los niños (hermanos y discapacitados visuales) están encantados al encontrarse cada mes con los nuevos amigos que han conocido.

Figura 3. Imagen del grupo de niños en uno de los talleres infantiles



Preparando el viaje

En la segunda reunión del curso, la cual tuvo por título «Ocio y cultura: ¿cómo pasar el tiempo libre si no veo?», nos acompañó el animador sociocultural, quien dio

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

a conocer a los padres aspectos sobre el ocio y la cultura en niños con discapacidad visual. Informó sobre las películas con audiodescripción, presentó diferentes revistas editadas por la ONCE —tanto en braille como en sonido—, mostró juegos adaptados —como la oca, el parchís, el conecta-4, el ajedrez...— y habló de rutas turísticas, hoteles y edificios con especial accesibilidad para discapacitados. Fue en este punto cuando informó de la existencia en Madrid de un museo muy especial: el Museo Tiflológico de la ONCE. Los padres se quedaron gratamente impresionados y, a modo de broma, comentaron la posibilidad de hacer un viaje para visitarlo.

En diciembre, para cerrar el trimestre, organizamos una gran fiesta navideña, en la que los padres y madres elaboraron ricos manjares que degustamos en la fantástica comida de hermandad que tuvo lugar en el salón de actos de esta Dirección de Apoyo. Los niños disfrutaron de un maravilloso día, realizando adornos navideños en el taller infantil, rieron con un cuentacuentos, jugaron sin cesar, decoraron nuestro árbol de navidad..., y en este ambiente lúdico-festivo los padres no olvidaron esa idea que les estaba rondando por sus inquietas cabezas desde hacía ya un mes: el viaje para visitar el museo de Madrid. Había tan solo un pequeño problema, y este era que el coste del desplazamiento y la estancia en Madrid iba a ser alto, y para resolver este contratiempo lanzaron sus geniales ideas: «vendemos bolígrafos», «vendemos rifas», «sorteamos un jamón».... Felices, concluimos la jornada, brindando por la Navidad, cantando villancicos y tocando panderetas, con el compromiso de llevar a la reunión de enero buenas ideas para conseguir fondos para el viaje.

Y no lo olvidaron, cumplieron con lo dicho. En la reunión de enero, se sustituyó el tema previsto en el calendario de reuniones para tratar el asunto. Los padres aportaron muchas ideas, pero cuando una de las madres explicó la suya, todos enmudecieron, reflexionaron y empezaron a hacer preguntas y sugerencias al respecto. Esta idea, sin ningún género de duda, sería la que se llevaría a cabo.

La idea consistía en elaborar un bloc de notas, no una agenda, sino un bloc de notas, para que fuera atemporal y sirviera para siempre, con hojas en blanco, y entre ellas se intercalarían fotografías de las actividades realizadas a lo largo del tiempo en las escuelas de padres, fotografías tanto de los padres como de los niños. Además, en cada una de las fotografías se pondría una frase que llamara la atención de quien estuviera mirando la imagen, intentando que las frases no dejaran impasible a nadie.

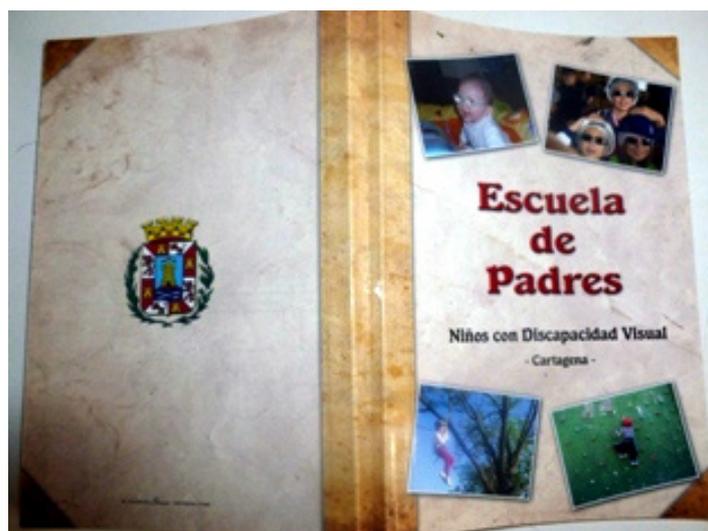
MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

Esta idea, aunque extraordinaria, suponía mucho trabajo y coordinación entre los miembros del grupo: encontrar imprentas, obtener presupuestos, buscar fotografías, buscar y seleccionar las frases, distribuir las frases en las fotografías, elaborar un boceto del bloc, llevarlo a la imprenta, abonar el importe de los blocs impresos, distribuir a cada familia una cantidad de blocs para su venta, y venderlos. Y en un excelente trabajo cooperativo que fue posible debido a la gran cohesión grupal existente, lo consiguieron!

En la reunión del mes de febrero, padres y madres aportaron presupuestos, bocetos para el bloc de notas, cambiaron frases y fotografías y tomaron decisiones: imprenta que realizaría el trabajo, tipo de encuadernación, cantidad de blocs a imprimir, modo de aportar el dinero para abonar el trabajo a la imprenta, precio de venta del bloc... El diálogo entre los asistentes y el entusiasmo de los padres y madres, así como el de la coordinadora de la escuela de padres, fueron puntos clave en esta reunión. Ya estaba más claro, el viaje a Madrid se estaba haciendo realidad.

La coordinadora de la escuela de padres fue elegida por unanimidad como la coordinadora de la actividad. Todos confían en ella. Los padres saben que ninguno de los pequeños participantes son sus hijos, pero todos son sus niños, y que ninguno de los padres y madres es el suyo o la suya, pero todos y cada uno de ellos son su alumno favorito, por tanto, saben y confían en que todas las decisiones serán imparciales, y siempre teniendo como único criterio el bienestar de todo el grupo.

Figura 4. Imagen de la portada y contraportada del bloc de notas de la escuela de padres



MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

En el mes de marzo los preciosos 1500 blocs de notas están impresos y en el despacho de la psicóloga, esperando a que las familias lleguen a recogerlos para su venta. Lo cierto es que, a pesar de todas las dificultades encontradas con la imprenta, que fueron resueltas por la perseverancia de la madre creadora de la idea, los blocs quedaron fantásticos. Empiezan a aparecer los miedos: «¿Los comprará alguien?», «¿Los conseguiremos vender todos?». Ya era tarde para pensar en eso, había que salir a la calle y vender. Teníamos tres meses por delante, pues el viaje, si todo salía bien, se llevaría a cabo en el mes de junio, como viaje de fin de curso.

Pero no hicieron falta tres meses, ni tan siquiera tres semanas: a los quince días todos los blocs estaban vendidos, ¡impresionante! Nos habíamos quedado sin ningún bloc, ¡casi no nos lo podíamos creer! La respuesta de la gente fue indescriptible, gustó la idea, gustaron las fotografías, se emocionaron con las frases. Todos nuestros objetivos estaban conseguidos, e incluso superados, pues la autoestima de muchas madres, fundamentalmente, se había elevado sobremanera cuando personas conocidas o desconocidas expresaban la belleza de los niños, la fortaleza de los padres y el afán de superación de todos ellos.

Ahora sí, el viaje a Madrid era una realidad. Solo faltaba organizarlo.

Lo primero que teníamos que hacer era tomar nuevamente decisiones en grupo: fecha del viaje, otras actividades a realizar en Madrid, además del Museo Tifológico... Y tras mucho diálogo entre los miembros del grupo, las decisiones fueron unánimes. El viaje se llevaría a cabo el fin de semana de junio que coincidía con la fiesta de la comunidad autónoma. De este modo, aquellos padres que trabajaban en el comercio también podrían ir sin ningún problema. El sábado visitaríamos el museo y el domingo iríamos al Parque Warner para que los niños pudieran disfrutar también del viaje, ¡qué mejor ocasión!

Después de tomadas estas decisiones, era urgente ponernos en contacto con el museo para concertar la visita. Aunque faltara todavía mucho tiempo para el mes de junio, no podíamos dejar pasar el tiempo pues éramos un grupo muy numeroso, y las cosas no resultan tan fáciles cuando hay tanta gente. Gracias a Patricia Sanz (Directora General Adjunta de Servicios Sociales para Afiliados de la ONCE), este fue un aspecto fácil de resolver.

Por otra parte, el animador y la psicóloga contactaron con varias agencias de viajes para conseguir el mejor viaje al mejor precio. En una de ellas nos ofrecieron un

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

paquete en el que se incluía el transporte en autobús, hotel con pensión completa y las entradas al Parque Warner a un precio muy razonable. Las gestiones realizadas requerían de tiempo, pero lo importante era que todo iba saliendo bien, los padres estaban contentos y los niños entusiasmados con el viaje, por eso, nosotros hacíamos nuestro trabajo con mucho orgullo y satisfacción.

En la reunión del mes de abril, como todo ya estaba en marcha, la psicóloga dio a conocer a los padres la programación prevista. Se les pidió la aportación de una cantidad de dinero a modo de preinscripción al viaje, dando un plazo concreto para ello.

En el mes de mayo, todo estaba concretado, parecía que todo iba perfecto pero surgió un acontecimiento que no habíamos imaginado: a nuestro animador socio-cultural le nombraron jefe del departamento. La coordinadora de la actividad se había quedado sola para llevar a cabo las gestiones del viaje. No importaba, él nos ayudaría en lo que pudiera y, en realidad, ya todo estaba hecho.

¿Todo estaba hecho? Los últimos días del mes de mayo fueron agotadores, resolver los últimos detalles parecía no tener fin: el Parque Warner requirió con urgencia una carta del director de la Dirección de Apoyo con el listado de asistentes y donde se certificase que los asistentes pertenecían a la ONCE. Debíamos de asegurarnos del horario de apertura del parque (pues el que aparecía en internet no era el correcto), contactar con el hotel para conocer los horarios de comedor, la agencia solicitó listados y listados, entre los niños que viajaban había algunos bebés y otros con alergias alimentarias, y el hotel y el parque tenían que conocer estas situaciones tan especiales. Todos estos cabos tenían que estar bien atados antes de llegar a Madrid. Nada podía quedar en manos de la improvisación.

También era interesante preparar un dossier del viaje con itinerario a seguir, teléfonos de contacto, documentación sobre el Museo Tiflológico (que requerimos a su coordinador) e información del Parque Warner, que amablemente preparó una madre.

Nuestro animador sociocultural, ahora ya nuestro jefe de departamento, le ofreció a la psicóloga la posibilidad de que al viaje fueran dos monitores de apoyo. ¡Perfecto! Y tuvimos la suerte de que dos maestros de apoyo itinerante de nuestro equipo educativo nos acompañaran a Madrid.

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

Ya estamos en Madrid

Figura 5. Imagen del grupo de padres y niños ante la puerta del Parque del Retiro



Pocas veces un viaje nos había dejado tanto poso. A diferencia de otros viajes, la intensidad con la que se han vivido los momentos de este ha sido extraordinaria. De hecho, la vivencia del recuerdo perdura en todos nosotros como si lo hubiéramos realizado ayer: sus anécdotas, emociones y rostros plenos de alegría, amistad y vida los seguimos viendo en nuestros momentos de paz, de ensimismamiento, en aquellos momentos de dificultad, de presión, aparecen y nos reafirmamos, no solo en que todo esfuerzo merece la pena, sino en la suerte que tenemos de poder dedicarnos intensivamente a nuestra gratificante labor.

Desde que comenzamos el viaje, todo fue perfecto. Comenzamos con las sonrisas y alegría típicas de cuando uno inicia una aventura, saludando a los compañeros de viaje, a los ya amigos de este grupo tan especial que se había formado, y no desapareció hasta que, en el mismo punto donde se inició, nos despedimos. Es más, apostaría a que no desapareció, a pesar del cansancio, en toda esa noche.

El autobús partió rumbo a Madrid, el sábado, con 47 personas: niños afiliados, hermanos, padres y los tres profesionales del equipo de atención a personas con ceguera y deficiencia visual de Cartagena mencionados anteriormente. La variedad de nuestra representación en lo concerniente a los niños fue grande: desde los 2 hasta los 15 años, y con patologías y grados de afección muy diversos, pero con un común denominador, el ser niños y, por tanto, disfrutar, cada uno en función de sus posibilidades, de un fin de semana vacacional, distinto del habitual, junto a su familia y amigos, y de momentos muy especiales, como cualquier otro niño, más allá de su discapacidad.

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

El plan programado para disfrutar de los grandes eventos de este viaje fue visitar el sábado por la tarde el Museo Tiflológico de la ONCE y pasar el domingo en el Parque Warner, con lo que, tras alojarnos en el hotel y comer (todo perfectamente organizado y estupendamente atendidos por sus profesionales durante todo el fin de semana), nos fuimos al museo.

El Museo Tiflológico se encuentra en la calle de La Coruña, 18, céntrica calle madrileña a la que acceder con el autobús no es posible, por lo que nos apeamos en una avenida cercana, y marchamos, dando un agradable paseo, todos juntos hasta su entrada.

Al llegar al museo fuimos recibidos por su coordinador —Miguel Moreno, al que damos una vez más las gracias por su acogida, profesionalidad y paciencia— y distribuidos en dos grupos, de forma que pudiésemos disfrutar todos de las obras que se encuentran en el museo y de las explicaciones que de las mismas nos transmitió la guía. Fue increíble, cómo disfrutamos de lo que vimos, tocamos y escuchamos, pero, sobre todo, de ver a nuestros niños maravillados ante lo que observaban y mostrándose emocionados al tocar el nombre de la obra que estaban viendo y reconocer alguna letra braille de las que estaban aprendiendo. Fue maravilloso ver cómo querían tocar todo detalle para no perderse nada, cómo preguntaban y cómo explicaban a su manera lo que veían, así como las expresiones de sorpresa que verbalizaban.

Figura 6. Imagen de una alumna con ceguera en el museo tocando una obra junto a sus maestros



Esta visita se planificó con mucha ilusión, pensando más en los papás que en los niños, y con la duda de si los pequeños se aburrirían en exceso, pero nada más lejos de la realidad. Los mayores disfrutamos, pero los niños... Fue una alegría.

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

Cuando salimos nos dirigimos hasta el Parque del Retiro, disponiendo de un tiempo para disfrutar de la primaveral tarde madrileña, donde mimos, músicos, payasos, malabaristas, pintores y demás tipos de artistas urbanos nos transportaron dentro de este marco de ensueño a una época más propia del Romanticismo.

Cantando en el autobús, regresamos emocionados al hotel donde nos hospedábamos, hambrientos, pero más de compartir los momentos vividos que de hambre, que también. En el restaurante ya se respiraba un ambiente repleto de amistad, de magia. Bromas, risas y un vínculo difícil de describir presidían los acontecimientos que se sucedían. Así llegó quizá el momento más emotivo del viaje: las familias habían organizado una sorpresa a la coordinadora —la psicóloga del equipo—, un hermosísimo y sincero reconocimiento, lleno de agradecimiento. Como no podía ser de otra manera, hicieron falta numerosos pañuelos para sostener el recíproco cariño que por ellos demuestra, día a día, esta profesional, simbolizado en su incontenible emoción.

Llegó el momento de dormir, unos más que otros, como suele y debe suceder en toda convivencia que se precie: los tres monitores se pasaron la noche velando por los que dormían. Esta vela reflejaba la satisfacción y el orgullo hacia cómo estaba transcurriendo este viaje, previamente incierto.

De este modo, y tras un simpatiquísimo desayuno, marchamos al Parque Warner. Allí nos dividimos en tres grupos, en función de la edad de los niños y de la valentía de los adultos, para que cada cual pudiese disfrutar de la atracción que más se ajustase a su gusto. Fue impresionante ver cómo todos y cada uno de ellos eran uno más de este parque. En ningún momento tuvimos ninguna sensación de diferencia. Recordando estos momentos, no vemos a personas con discapacidad ni a padres preocupados por esta, vemos a niños felices en un parque de atracciones y a padres disfrutando con sus hijos; a los niños más mayores corriendo, desapareciendo y no atendiendo a órdenes, como cualquier otro niño de su edad; todos conviviendo y compartiendo un día inolvidable. Fue maravilloso ver cómo niños con discapacidades asociadas a la visual montaban sin temor en atracciones con las que sus padres o monitores no se atrevían, cómo eran ellos quienes les tenían que animar a montar y quienes les daban protección dentro del vertiginoso y endiablado cochecito.

«Nunca hubiese imaginado poder montar junto a mi hijo en un cacharro de estos...». «Esta experiencia me ha acercado más a mi hijo; vi como otros disfrutaban con mi niño y me di cuenta de lo que me estaba perdiendo». «Desconocía que mi hija fuera

tan valiente y atrevida, y que le pudieran gustar estas emociones tan fuertes. Las dos hermanas se lo han pasado igual de bien». Fueron algunos comentarios de los entusiasmados padres.

Exhaustos y repletos de felicidad llegamos a la puerta de acceso al Parque, donde habíamos fijado el punto de encuentro. Allí estaba esperándonos el conductor del autobús, a quien le estamos muy agradecidos: todo fueron facilidades por su parte, fue uno más del grupo. Retratamos el momento y montamos en el autobús camino de regreso a casa.

Figura 7. Imagen de todo el grupo en la puerta del Parque Warner



A pesar del cansancio, no paramos de hablar, compartiendo experiencias personales, reflexiones y pensamientos íntimos, seguramente debido al vínculo que se había forjado. Regresábamos contentos, felices, todo había salido extraordinariamente: el viaje, la ausencia de incidencias y molestias, el museo, el hotel, la comida, los paseos, el Retiro, el parque de atracciones, la atención que en todo momento se nos dispensó, el conductor del autobús y, por supuesto, el clima creado en el grupo, sin una discusión, sin un mal gesto, sin una queja, colaborando los unos con los otros y conviviendo armónicamente.

No teníamos ganas de que este viaje finalizase, se había creado una comunión aún mayor de la que ya existía. Se vivieron experiencias inimaginables por muchos antes de partir, nadie se sintió extraño, distinto. Reinaba un sentimiento de normalidad. Creemos que esto es la inclusión y, ¿saben qué?, cuando se prueba, se confirma que es posible, uno sueña con que algún día deje de ser un sueño.

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

En los cuestionarios de evaluación recogidos al finalizar el curso, los padres nos regalaron comentarios como los que siguen:

Para mí, el viaje a Madrid ha sido una escapada a la más maravillosa experiencia de comprensión, bondad, afecto, nobleza, y no hay adjetivos suficientes para terminar... que he tenido en mi vida. El ambiente que flotaba en todo el viaje, desde el momento en que nos montamos en el autobús a las 7 de la mañana del sábado, hasta la vuelta el domingo por la noche, fue lo más sincero de buen rollo. Ese es mi recuerdo de este viaje, buena armonía y solidaridad con todos y cada uno de nosotros, y no olvidemos que cada uno llevamos nuestra «crucecita» a cuestas, y eso altera las emociones y nos hace más sensibles, pues ni eso se alteró en todo el viaje. En resumen, estuvimos todos a una, y a la altura de las circunstancias, como lo que hemos llegado a ser con el paso del tiempo: una gran familia.

Quizás el ejemplo más práctico del dinamismo y participación de los padres que asistimos a esta escuela de padres ha sido la organización y realización este año del estu-pendo viaje a Madrid con los niños. El viaje ha sido un éxito, pero para mí (y supongo que para todos los que participamos, tanto profesionales como familias) el éxito ha radicado no en el elevado número de familias que hicimos el viaje, sino en lo que significó como experiencia vital: las relaciones entre todos, como si fuéramos una gran familia; la intensa convivencia; las relaciones entre los niños, entre los que tenían discapacidad como los que no...

Del viaje a Madrid solo voy a decir que, la sonrisa y la alegría son los mejores medicamentos sin receta médica. Estamos hartos de médicos, por favooooooooor, más excursiones de estas.

Conclusiones

Realizando una valoración desde la perspectiva psicosocial, tanto los profesionales como los propios padres consideramos la experiencia como muy satisfactoria. Entendemos que esta actividad no hubiera sido posible sin la existencia de una gran cohesión grupal, sin el trabajo en equipo entre las familias participantes en la escuela de padres, sin la ilusión y coordinación entre los profesionales del equipo educativo y sin la comunicación y confianza mutua entre familias y profesionales.

No cabe duda de que este viaje ha ayudado a modificar actitudes y aptitudes, valores, creencias de padres y madres, a incrementar la autoestima y las competencias parentales, demostrándose a sí mismos que pueden ver a su hijo únicamente como lo que es: su niño, el ser más maravilloso e increíble de este mundo.

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

Así mismo, esta actividad ha constituido un hecho beneficioso tanto para los padres como para sus hijos: el que los padres se puedan sentir más competentes y seguros hará a su vez que dicha seguridad sea transmitida a sus hijos, lo que ayudará a generar en estos estrategias y fortalezas que favorezcan su proceso de inclusión escolar y un desarrollo curricular adecuado a sus potencialidades.

Pese a que el modelo teórico de Brunet y Negro, en el que se enmarca nuestra escuela de padres, y de que estas, las escuelas de padres, sean un modo de intervención familiar muy tradicional, con los cambios pertinentes, las adaptaciones necesarias y con ideas suficientemente creativas, consideramos que este tradicional modelo tiene cabida en la moderna sociedad actual, y particularmente en nuestra población.

El éxito de esta experiencia no hubiese sido posible sin la dilatada historia y, por ende, evolución de esta escuela de padres. La permanente búsqueda y adaptación en pos de un taller vivo y activo, dinámico y renovado, han hecho de la misma una estructura con entidad propia, que, si bien está enmarcada en un contexto educativo, su carácter e idiosincrasia hacen de ella un lugar, un hueco, un paraguas, en el que las familias que lo conforman se sienten miembros y protagonistas de una ilusión por la que merece la pena levantarse día tras día para seguir luchando por sus hijos.

Bibliografías

Referencias bibliográficas

BRUNET, J. J., y NEGRO J. L. (1985). *¿Cómo organizar una escuela de padres? Temas para reuniones de formación con padres*, 2 vols. Madrid: San Pío x.

MARTÍNEZ, M. C. (2009). *Escuela de padres: una experiencia práctica con padres de alumnos con discapacidad visual [formato DOC]*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

MARTÍNEZ, R., GARCÍA, J. M., e INGLÉS, C. (2005). Familia y discapacidad visual: una escuela de formación de padres y hermanos atenta a la diversidad. Experiencias. En: R. MARTÍNEZ, P. P. BERRUEZO, J. M. GARCÍA, y J. PÉREZ, *Discapacidad visual: desarrollo, comunicación e intervención*, pp. 405-433. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

MASEDA, P. (2004). *Taller de «Escuela de hermanos»*. Sin publicar.

NÚÑEZ, B., y RODRÍGUEZ, L. (2005). *Los hermanos de personas con discapacidad: una asignatura pendiente*. Buenos Aires: Asociación Amar.

PALACIOS, J., y RODRIGO, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En: M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

TARRAGO, R. (2002). Asistencia a los padres desde un equipo de atención temprana. En: M. LEONHARDT (coord.), *La intervención en los primeros años de vida del niño ciego y de baja visión: un enfoque desde la atención temprana* [formato DOC]. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Referencias documentales

ARRANZ, E. B., OLABARRIETA, F., MANZANO, A., MARTÍN, J. L., y GALENDE, N. (2012). *Escala Etxadi Gangoiti: una propuesta para evaluar los contextos familiares de niños de 2 años de edad* [formato PDF]. *Revista de Educación*, 358, 218-237, mayo-agosto.

GRAHAM-BERMAN, S. A. (1995). Siblings in dyads: relationships among perceptions and behavior. *Journal of Genetic Psychology*, 152, 207-216. [Citado por MASEDA (2004)].

LEAL, L. (2008). *Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia* [formato PDF]. Cuadernos de Buenas Prácticas. Madrid: FEAPS.

MARTÍNEZ, A., y BILBAO, C. (2008). *Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo* [formato PDF]. *Intervención Psicosocial*, 17(2), 215-230.

VARGAS, M. G. (2004). Los hermanos. ¿Por qué estos sentimientos? *Paso a paso*, 13(1).

MARTÍNEZ, M. C., y LUCAS, Á. F. (2014). Viajando a Madrid con la escuela de padres: una experiencia con familias. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 60-82.

Prácticas

«Mi autonomía, el bastón y yo». Abordaje de la resistencia al uso del bastón

*«My independence, the cane and I».
Broaching resistance to using a cane*

S. Matarrita Pérez, S. Vega Salas¹

Resumen

Se describe el planteamiento y desarrollo del taller «Mi autonomía, el bastón y yo», en el Instituto de Rehabilitación y Formación «Helen Keller» de Costa Rica, cuyo objetivo principal es vencer las resistencias al uso del bastón. El taller consta de cinco sesiones, con una duración de trece horas, y se estructura en cinco ejes temáticos: duelo, estereotipos, autonomía e independencia, el bastón y sus ventajas, y mi nueva forma de vida con el bastón. Los participantes mejoraron ajuste a la discapacidad visual y lograron una mayor autonomía personal, tanto en los aspectos emocionales como en los funcionales (habilidades de la vida diaria y orientación y movilidad).

Palabras clave

Rehabilitación. Ajuste a la discapacidad visual. Autonomía personal. Orientación y movilidad. Habilidades de la vida diaria. Bastón.

Abstract

The paper describes the design and delivery of a workshop entitled «My independence, the cane and I» in Costa Rica's Helen Keller Rehabilitation and Training Institute. The primary aim of

¹ **Suancy Matarrita Pérez** (sama1_2@yahoo.es) y **Samarí Vega Salas**. Psicólogas del Instituto de Rehabilitación y Formación «Helen Keller». Apartado 456, 1011 Y Griega, San José (Costa Rica).

this 13 hour workshop is to overcome resistance to using a cane. It is divided into five sessions that broach five core areas: mourning; stereotypes; independence; the cane and its advantages; my new life with a cane. Participants' adjustment to visual impairment improved and they attained greater emotional and functional (daily living skills and orientation and mobility) independence.

Key words

Rehabilitation. Adjustment to visual impairment. Personal independence. Orientation and Mobility. Daily living skills. Cane.

Introducción

Nos desenvolvemos en un ámbito laboral donde la población meta son las personas con discapacidad visual: baja visión y ceguera. En el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller, en Costa Rica, dicha población está representada por los siguientes porcentajes: 73 % de baja visión y 27 % de ceguera. Para una mejor comprensión del tema, se hace imprescindible conocer las principales definiciones que engloban la discapacidad visual.

Cebrián (2003) define los siguientes conceptos sobre discapacidad visual:

Ceguera legal: Denominación que, a efectos legales, recibe la agudeza visual central de 20/200 o menor en el ojo que mejor ve después de su corrección; o agudeza visual mayor de 20/200 si existe un defecto de campo consistente en que el diámetro mayor del campo visual está reducido a 10° o menos.

Ceguera total: Ausencia total de percepción de luz.

Ceguera parcial: Implica existencia de un resto visual que permite la orientación a la luz y percepción de masas, por lo que facilita el desplazamiento pero no es útil para realizar actividades escolares o profesionales.

Baja visión: Grado de visión parcial que permite su utilización como canal primario para aprender y lograr información.

Según la propuesta de rehabilitación que se basa en el paradigma de autonomía personal para la recuperación integral de una persona con discapacidad visual, se debe abordar como área principal la orientación y movilidad, estando esta fundamentada en principios de vida independiente que se promueven específicamente a partir del aprendizaje del uso del bastón.

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

Tomando en cuenta lo anterior, y como una forma de comprensión de todos los procesos que implican convertirse en una persona autónoma, es necesario un análisis e intervención, desde el área emocional, que aporte de manera significativa la seguridad y el deseo de superación que requieren las personas que se encuentran en un proceso de duelo por la pérdida de su capacidad visual.

Como una forma de intervención de una de las problemáticas que presentan los y las estudiantes que ingresan al Instituto —como lo son la resistencia, la falta de aceptación de la discapacidad y, por lo tanto, del bastón—, se decide desarrollar una herramienta que contribuya a la vida de estas personas de una forma gradual, interactiva y vivencial: el taller «Mi autonomía, el bastón y yo».

Justificación

La creación de este taller nace de la necesidad percibida por los profesionales en el área de orientación y movilidad de la imposibilidad de trabajar con un grupo de estudiantes, los cuales presentaban una total resistencia al uso del bastón, viéndose afectada la intervención de los expertos en esta área.

Retomando las sugerencias dadas por dichos profesionales y unido a nuestras experiencias en el abordaje psicoterapéutico con los y las estudiantes, concluimos la urgencia de desarrollar un proyecto dirigido a la atención de esta necesidad, la cual fuera abordada no solamente en la psicoterapia a nivel individual, sino que también debía de ser trabajada mediante las interacciones y vivencias de los y las participantes con una alta resistencia al uso del bastón, y que, como consecuencia, se estaba viendo obstaculizado el proceso de adquisición de la independencia y la autonomía personal.

El taller consta de cinco sesiones con una duración de trece horas en total, y se desarrolla mediante la intervención de psicología de grupos (grupo focal). Su modalidad es intensiva, y existe una secuencia entre cada sesión. Además, su metodología se caracteriza por ser magistral (intervención de las facilitadoras) y vivencial (participación y experiencias de los participantes).

Las temáticas que se abordan en dichas sesiones son: etapas del duelo y aceptación de la discapacidad; estereotipos y tabúes del uso del bastón; importancia de la autonomía e independencia para mi vida; qué es el bastón para mí y sus ventajas; el bastón y yo, una nueva forma de vida.

Objetivos

Objetivo general

Concienciar a los y las participantes acerca de la importancia y las ventajas de la utilización del bastón, en el proceso de adquisición de la autonomía personal.

Objetivos específicos

- Identificar las etapas del duelo y cómo se logra el proceso de adaptación a la discapacidad.
- Comprender la influencia de los estereotipos en mi decisión de usar o no el bastón.
- Analizar la importancia de la autonomía e independencia en el crecimiento personal de una persona con discapacidad.
- Interiorizar los beneficios que conlleva el uso del bastón en la vida de una persona con discapacidad.
- Fomentar una nueva forma de vida a partir del uso del bastón.

Mi autonomía, el bastón y yo

Ejes temáticos

1. Duelo

«Quien se queda sin vista ha de morir como vidente para nacer de nuevo como ciego» (Cholden, 1958; p. 75-76).

Cholden (1958), en un intento de aproximación al modelo de fases que conlleva el proceso de duelo ante una pérdida visual, expresa las siguientes:

1. Estado de *shock*, o período defensivo anestésico en el que la persona quedaría incapacitada para toda función sensitiva y sensorial, no puede sentir ni pensar

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

(Cholden, 1958; p. 73). En esta fase, considera que sería contraproducente cualquier intervención.

2. Depresión o reacción emocional ante la pérdida. Los principales problemas surgirían por la resistencia al cambio de personalidad.
3. Aceptación de la ceguera.

El duelo es el proceso de adaptación emocional que sigue a cualquier pérdida (pérdida de un empleo, pérdida de un ser querido, pérdida de una relación, etc.). Aunque convencionalmente se ha enfocado la respuesta emocional de la pérdida, el duelo también tiene una dimensión física, cognitiva, filosófica y de la conducta que es vital en el comportamiento humano.

Según Quesada, en su «módulo educativo sobre la muerte y su proceso», donde habla extensamente sobre el duelo, este es una reacción natural, necesaria y muy humana frente a un cambio muy significativo o una pérdida importante en nuestras vidas. Resumiendo sus ideas: «El duelo puede ser causado por: cambio de residencia, un divorcio, la muerte de un ser querido o la pérdida de la salud, en este caso pérdida de una capacidad física».

El duelo, la pena, el pesar son una respuesta sana de los seres humanos frente a situaciones dolorosas.

Podemos decir entonces que a lo largo de nuestra vida vamos a elaborar muchos procesos de duelo, unos más importantes (emocionalmente hablando) que otros.

Las personas que están de duelo comparten muchos sentimientos tales como: *shock*, negación, mucha cólera, culpa, depresión, soledad, esperanza, etc.

Mucho depende del tiempo que se tenga para reaccionar y de los antecedentes de experiencias personales y culturales. Si favorecemos el proceso, generalmente se logra asimilar esta idea en cinco fases:

1. Negación: es un mecanismo de defensa en el cual la persona se niega, consciente o inconscientemente, a aceptar los hechos o la realidad de la situación o pérdida. En esta etapa es muy común que la persona utilice pensamientos

mágicos, creyendo que por arte de magia esta pérdida va a desaparecer, y la persona se retrae, para evitar tener contacto con las personas que le recuerdan que la pérdida ocurrió.

2. Ira: la persona usualmente piensa, «¡No es justo! ¿Por qué a mí?». La persona se enoja con Dios, consigo mismo y con otras personas. Se culpa a sí mismo y busca a quién o quiénes culpar por la pérdida. La ira es una etapa normal que debe ser expresada y resuelta. De lo contrario, esta ira resulta en una respuesta inadecuada que, tarde o temprano, se traduce en una depresión que drena la energía emocional del individuo.
3. Negociación: negocia con Dios o con otros para que la pérdida desaparezca. La persona hace promesas. En el casos de enfermedades terminales, la persona tiene la esperanza de que su muerte pueda retrasarse, y se dice a sí misma, «Sé que voy a morir, pero si tan solo pudiera tener un poco más de tiempo...»; o a llegar a un compromiso cuando hay una separación de pareja, «¿Podemos ser amigos?».
4. Depresión: el individuo se siente sobrecargado con dolor y angustia por la pérdida y entra en un estado emocional profundo. Lloro y entra en un silencio y una melancolía profundos. Esto demuestra que la persona ha comenzado a aceptar la realidad de su pérdida.
5. Aceptación: hay un entendimiento de la pérdida, y la ve desde una perspectiva más racional. La persona empieza a expresar su dolor y su sufrimiento de forma verbal, y tiene el conocimiento de que toma tiempo ajustarse a la pérdida.

Estas fases o etapas no ocurren de manera cronológica. Según Kübler-Ross, no todas las personas pasan por todas las etapas, pero, como mínimo, va a experimentar dos de ellas. Muchas veces la persona que ha tenido una pérdida pasa por varias etapas en repetidas ocasiones hasta finalizar el duelo, cuando pueda alcanzar la aceptación. Este modelo es tan solo una referencia y cada duelo es una experiencia muy personal, y cada persona vivirá el duelo a su manera. Puede ser que este modelo sea una manera de explicar que «el tiempo cura todo», o que nos brinde un entendimiento de nuestras reacciones emocionales ante un cambio, una pérdida o un trauma. Lo que es importante subrayar es que cuando una persona tiene problemas luchando con estas etapas, lo más recomendable es que considere buscar ayuda con un profesional

capacitado en el área del duelo. El buscar apoyo en los demás, ya sea a través de familiares o amigos, un terapeuta o las creencias religiosas que tiene, ayuda a la persona a no vivir el duelo en soledad. Conectarse con otras personas durante este proceso ayuda a sanar.

El término «aceptación» indica que la persona considera que su déficit visual forma parte de su vida, incorpora sus consecuencias y los cambios que en ella provoca, la modificación e incorporación de estrategias de afrontamiento, admite que el déficit tiene un peso importante en la vida de la persona con discapacidad visual.

Según José Luis Lilio (2001):

El individuo gradualmente y poco a poco tiene que ir comprobando que esa parte de su cuerpo ya no existe, que la pérdida es una realidad y que la tiene que ir aceptando lentamente, a costa del dolor emocional causado por el reconocimiento de que una parte de sí mismo ya no existe.

Habitualmente, la persona se va enfrentando a los hechos, asumiendo el dolor por lo sucedido, tomando consciencia de lo que ha pasado y de lo que podría haberle ocurrido, entrando en una fase depresiva, indicándonos así el inicio de su labor de duelo, hasta lograr metabolizar y aceptar las pérdidas. Lo que se espera de la persona es que logre superar su duelo, porque si existe una negación y evasión de la realidad, esto repercute gravemente en el proceso de rehabilitación.

Se considera que la ayuda psicoterapéutica que se debe prestar a estas personas tiene por objetivo una reorganización emocional que atenúe su dolor psíquico, transformándolo en saber y aceptación tolerante de la pérdida, convirtiendo ese saber y tolerar en contenido de vida para el porvenir.

Para abordar este tema se plantearon diferentes actividades, las cuales se encuentran en anexos, en la primera sesión, con el título: *Etapas del duelo y aceptación de la discapacidad*.

2. Estereotipos

El diccionario de la RAE define estereotipo como: «Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable», es decir, «creencias, roles típicos atribuidos que se deben tener y desarrollar en nuestra sociedad».

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

Características de los estereotipos:

- Creencias compartidas por un grupo mayoritario de personas.
- Son ideas fijas (resistentes al cambio).
- No son verdades.
- Son prejuicios (estereotipo por medio del cual se juzga a las personas).
- Se tiende a encasillar o «etiquetar» a las personas.
- Es una idea que comparte ciertas características, habilidades y cualidades.
- El término se usa a menudo en sentido negativo.
- Son ideas irracionales.

Algunos estereotipos que se manejan en torno a la discapacidad visual (frases aportadas por los estudiantes del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller, IRFHK):

- Los discapacitados son una carga.
- Son personas que no pueden desenvolverse por sí mismos.
- Son personas problemáticas y conflictivas.
- Son seres humanos que dan lástima.
- Los discapacitados son inocentes.
- Son dependientes.
- Son irresponsables.
- Son incapaces e inútiles.

Estas ideas irracionales se deben a que existen barreras mentales que influyen en la actitud de la población con respecto a las personas que padecen una discapacidad visual.

Efectos que producen los estereotipos hacia las personas con discapacidad visual según las experiencias de trabajo con los estudiantes del IRFHK:

- Indiferencia.
- Rechazo.
- Indolencia.
- Desprecio.
- Depresión.
- Omisión.
- Sobreprotección.
- Lástima.

- Temor.
- Posesión.
- Sobrevaloración.

Consecuencias emocionales emitidas por los y las estudiantes del IRFHK generadas por los estereotipos en las personas con discapacidad visual:

- Descalificación.
- Inseguridad.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Baja persistencia.
- Baja autoestima.
- Pobre autoconocimiento.
- Estado de ánimo negativo.

La intervención práctica de este tema se encuentra en anexos, en la segunda sesión, que tiene por título: *Estereotipos y tabúes del uso del bastón*.

3. Autonomía e independencia

Según Steinberg (1999), se conoce como «autonomía» la capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias, así como de desarrollar las actividades básicas de la vida diaria. Es la capacidad que tiene el hombre de decidir por sí mismo la forma de realizarse como tal.

Por «independencia» se comprende la capacidad individual de actuar por sí mismo.

Dichos conceptos se encuentran interrelacionados, por lo tanto no se puede hablar de una separación entre uno y otro puesto que se complementan entre sí.

Tipos de autonomía

- *Autonomía emocional*: Es un aspecto de la independencia que se relaciona con cambios en las relaciones íntimas de las personas. Si la persona con discapacidad visual no ha logrado una aceptación de su condición visual, tiende a relacionarse de manera hostil con el medio o a aislarse por completo. Una vez

que ha logrado superar esta etapa, se espera que se establezcan relaciones positivas y armónicas con su entorno que contribuyan a su desarrollo como ser integral.

- *Autonomía conductual*: La capacidad de tomar decisiones independientes y sostenerlas. Esta fase se logra una vez que la persona interioriza y acepta que posee una discapacidad visual. Por lo tanto, logra empoderarse, tener seguridad en sí misma y desarrollar un criterio propio que le permita desenvolverse de forma autónoma.
- *Autonomía de valores*: Capacidad de resistir presiones ante las demandas de los demás. Significa tener un conjunto de principios acerca del bien y del mal, acerca de lo que es importante y de lo que no lo es. Una vez elaborado el duelo, se pretende que la persona con discapacidad visual se autovalore y reconozca sus necesidades como una prioridad ante la presión social, de tal manera que logre tener claridad de lo que le conviene o le perjudica.

Bandura y Walters (1974) definieron «dependencia» como las conductas capaces de solicitar atenciones positivas y respuestas delegadas en otros. Las características de la persona en dependencia o independencia no son innatas, sino aprendidas en el desarrollo de las experiencias del pasado, especialmente con las personas significativas de su ambiente.

La pérdida visual, como otros déficits, causa, al menos temporalmente, desequilibrios en la balanza entre dependencia e independencia. Hasta que la persona aprenda técnicas para funcionar con el déficit, tendrá que depender en algún grado de otros que le asistan para realizar tareas de la vida diaria y, especialmente, en los desplazamientos.

Cabe rescatar que el ser independiente y autónomo no implica que no se necesite a nadie o que se quiera vivir aislado. Significa que se quiere tener el control y las mismas oportunidades en la vida diaria que los hermanos y hermanas, vecinos o amigos que no tienen discapacidades. Además, persiste el deseo de crecer en una familia, ir al colegio, tener la oportunidad de escoger cualquier autobús y de poseer un trabajo acorde a la educación y a las capacidades con las que cada persona con discapacidad cuenta. En general, es una necesidad que la persona tiene de estar a cargo de su propia vida, de pensar y hablar por sí misma.

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

En anexos, en la tercera sesión, se encuentran los pasos a seguir para abordar dicho tema.

4. El bastón y sus ventajas

Reseña del bastón

Según S. E. Wainapel (1990):

Aunque desde la antigüedad las personas ciegas han empleado algún tipo de palo de madera como sostén e identificación, el moderno bastón blanco data de los años 30 cuando se promulgaron las leyes civiles del «bastón blanco», y de los años 40, cuando se desarrollaron las técnicas fundamentales para la movilidad de los veteranos cegados durante la Segunda Guerra Mundial. En este medio siglo, el bastón blanco se ha convertido en un indicador de ceguera o de severo impedimento visual.

El desarrollo de técnicas de orientación y movilidad para personas de ceguera y baja visión ha significado un aporte significativo en la vida de aquellas personas que creyeron perdidas las esperanzas de volver a tener una movilidad independiente.

Según Wier, «El bastón blanco aumenta la seguridad de quien lo usa a través de la extensión del sentido del tacto, y es un símbolo para que las otras personas sepan que quien lo lleva es ciego».

La transición de la movilidad independiente al empleo del bastón es potencialmente uno de los más difíciles y traumáticos períodos de la vida de las personas con significativa pérdida visual. La decisión de comenzar el entrenamiento en orientación y movilidad no solo está determinada por el grado de la pérdida física, sensorial, cognitiva, ambiental y emocional, dichos aspectos deben de ser tomados en cuenta tanto por el profesional en orientación y movilidad como también por el estudiante.

La decisión de terminar con la depresión y romper el aislamiento que virtualmente inmovilizaba a las personas con discapacidad visual comúnmente tuvo su origen en alguna persona, la cual, por consejo, orientación o ejemplo, mostró al individuo discapacitado visual el camino para poder encontrar la ayuda necesaria.

Según las experiencias dadas con los estudiantes del IRFHK, el uso del bastón beneficia a las personas que lo utilizan en los siguientes aspectos:

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

- Facilita el movimiento.
- Permite interactuar con otras personas y con el medio ambiente.
- Inspira más respeto por parte de los demás.
- Los identifica como personas con una discapacidad visual.
- Ayuda a detectar obstáculos.
- Previene caídas, golpes y accidentes.
- Mejora su estado de ánimo.
- El bastón ocupa el lugar de la vista.
- Se convierte en un artículo indispensable (como un amigo).
- Da independencia y autonomía.
- Da seguridad.
- Se recupera la confianza en uno mismo.
- Combate el aislamiento.
- Permite la integración activa en las distintas áreas (educativa, laboral, social, personal y espiritual).
- Da sentido de libertad.

La adaptación de la persona al uso del bastón involucra aspectos positivos y negativos. Una de las funciones más significativas del psicoterapeuta es ayudar al individuo a alcanzar el equilibrio entre lo positivo y negativo que el proceso de recuperación le pueda ofrecer.

En anexos, en la cuarta sesión, con el título *Qué es el bastón para mí y sus ventajas*, se desarrollan las actividades para aplicar dicho tema con las personas con discapacidad visual.

5. *Mi nueva forma de vida con el uso del bastón*

A partir de las experiencias narradas por los y las estudiantes del Instituto Helen Keller y, particularmente, de los que han participado en el taller vivencial «Mi autonomía, el bastón y yo», se pueden extraer los diferentes pensamientos, emociones y conductas que los y las participantes han mostrado en un antes y un después del proceso de aceptación al uso del bastón.

Antes de participar en el taller	Después de recibir el taller
Temor al salir de la casa de habitación de forma individual.	Seguridad y deseo de movilizarse de forma independiente.

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

Antes de participar en el taller	Después de recibir el taller
Vergüenza del qué dirán los otros cuando me vean con el bastón.	Se le da más importancia a satisfacer las necesidades de manera independiente que a lo que los demás piensen o digan.
Constantes caídas, golpes, moretones y accidentes.	Disminución de eventos de este tipo y adquisición de pericia a la hora de desenvolverse con el bastón.
Sentimiento profundo de dependencia.	Sentimiento de libertad por el logro de la autonomía e independencia personal.
Negación de la condición visual.	Aceptación y adaptación a su realidad visual.
Sentimiento de conformismo.	Deseos de superación.
Estancamiento de metas personales.	Continuidad de su proyecto de vida.
Estado de tristeza y desesperanza.	Estado de ánimo positivo y confianza en uno mismo.
Baja autoestima.	Obtiene una estima adecuada.
Incapacidad para la toma de decisiones.	Empoderamiento y desarrollo de la capacidad para decidir de manera autónoma.
Sentimientos de inutilidad.	Se recupera el sentido de productividad.
Aislamiento social.	Se adquieren habilidades sociales para establecer relaciones interpersonales.
Rechazo al uso del bastón.	Aceptación y disposición para aprender las técnicas de orientación y movilidad para un adecuado uso del bastón.

En el apartado de anexos, en la sesión número cinco, con el título *El bastón y yo una nueva forma de vida*, se encontrarán las diversas dinámicas aplicables para el desarrollo de este tema.

Conclusiones

Mediante las estrategias anteriormente expuestas, se ha logrado un mejor conocimiento y comprensión del proceso de aceptación y adaptación a la discapacidad visual, lo cual permite un avance de las personas con discapacidad visual, tanto en el área emocional, como en su área funcional (actividades de vida diaria / orientación y movilidad).

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

Los participantes lograron comprender que los estereotipos son construcciones sociales erróneas que no aportan nada constructivo a sus vidas y, por el contrario, aprenden a dar más valor a sus intereses y necesidades, por encima de lo que los demás piensen o quieran.

Mediante la interacción con otras personas que se encontraban en una situación similar a la de cada uno de los participantes, se promueve el interés por convertirse en una persona autónoma e independiente en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven, partiendo del hecho de que uno de los principales requisitos para lograrlo es mediante una movilidad independiente, la cual se obtiene mediante el uso adecuado del bastón.

A través del desarrollo del taller, se logra que cada uno de los y las participantes interiorice y haga parte de su vida el uso del bastón, por las facilidades que aporta al desarrollo armónico de la persona, que le permiten convertirse en un ser autónomo e independiente.

Al replantearse una nueva forma de vida, cada participante logra la construcción de metas a corto, medio y largo plazo, las cuales cumplirá con la ayuda del uso del bastón, y, además, se compromete consigo mismo a ser una persona independiente, autónoma, segura de sí misma y con el claro objetivo de que la única forma de acceder a sus metas y de tener una mejor calidad de vida es a través del uso del bastón.

Referencias bibliográficas

BANDURA, A., y WALTERS, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

CEBRIÁN, M. C. (2003). *Glosario de discapacidad visual [formato DOC]*. España: Madrid. Organización Nacional de Ciegos Españoles.

CHOLDEN, L. S. (1958). *A psychiatrist works with the blind*. Nueva York: American Foundation for the Blind.

LILIO, J. (2001). *Duelo y pérdida corporal [página web]*. *Informaciones Psiquiátricas*, 163, 43-56. Primer trimestre. Trabajo presentado al II Congrés d'Atenció Primària i Salut Mental, Barcelona, febrero de 2000.

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

WAINAPEL, S. E. (1990). Actitudes de las personas impedidas visuales hacia el uso del bastón. *ICEVH*, 71. [Traducción de Danuta Wojnaki y Susana E. Crespo de: S. E. WAINAPEL (1989), Attitudes of visually impaired persons toward cane use, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 83(9), pp. 446-448].

Bibliografía

CHECA, J., DÍAZ, P., y PALLERO, R. (coords.) (2003). *Psicología y ceguera: manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual* [formato DOC]. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

STEINBERG, L. (1999). *Adolescence*, 5.ª ed. Nueva York: McGraw-Hill. [Traducción de la SEP del capítulo 9, *Autonomy* (pp. 275-284), realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales].

Fuentes de información

- Experiencias expresadas por los y las estudiantes del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller, en Costa Rica.
- Criterio técnico de los profesores de Orientación y Movilidad del IRFHK.
- Experiencia y criterio técnico-profesional de las psicólogas del IRFHK.

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

Anexos

Anexo 1. Etapas del duelo y aceptación a la discapacidad

Taller Resistencia al uso del bastón			
Primera sesión <i>Etapas del duelo y aceptación de la discapacidad</i>			
Actividad	Descripción	Materiales	Tiempo
«Mi objeto».	Cada participante debe decir su nombre, el nombre de un objeto y por qué se identifica con ese objeto.	Participantes.	10 min.
Etapas del duelo.	Se les explicará a los estudiantes el proceso de duelo y las etapas que lo componen.	Presentación en PowerPoint.	20 min.
Análisis casos.	Se formarán grupos de trabajo y a cada uno se le dará un caso hipotético a analizar, para que cada grupo identifique en qué etapa se encuentra la persona del caso y, a su vez, se compruebe el nivel de comprensión del tema. Al final, cada grupo deberá exponer su conclusión.	Hojas de casos.	15 min.
Pensamientos de aceptación a la discapacidad.	Se les leerá a los estudiantes los siguientes pensamientos: «La gente le tiene tanto miedo a la ceguera que no se puede hablar de ella». «El bastón provoca sentimientos de protección hacia mí». «La gente se vuelve sospechosa pero no me dicen nada; creen que estoy exagerando». Cada estudiante manifestará su punto de vista con respecto a los casos leídos.	Hojas con pensamientos de aceptación a la discapacidad.	20 min.
Explicación de aceptación a la discapacidad.	Se le expondrá a los participantes la explicación del concepto de aceptación a la discapacidad.	Presentación de PowerPoint.	15 min.
Mi diagnóstico visual.	Cada participante deberá referirse a su diagnóstico visual; a su vez, identificar si requiere o no el uso del bastón.	Participantes.	20 min.
Reflexión: «Nueva oportunidad de vida».	Se les expondrá un video sobre una reflexión de vida. Al finalizar, cada estudiante dará su aporte.	Computadoras parlantes.	20 min.

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

Anexo 2. Estereotipos y tabúes del uso del bastón

Taller Resistencia al uso del bastón			
Segunda sesión Estereotipos y tabúes del uso del bastón			
Actividad	Descripción	Materiales	Tiempo
«Viendo más allá».	Se le darán a cada participante cuatro objetos, los cuales debe identificar. Además, debe elegir uno positivo y uno negativo, y explicar el porqué de su elección.	Ajo. Piedra. Barritas de incienso. Un peluche.	25 min.
Refrigerio.			20 min.
Estereotipos frecuentes.	Se harán grupos de trabajo. Cada grupo deberá escribir algunos estereotipos frecuentes acerca de la discapacidad visual y del bastón. Se deberá exponer.	Papel periódico. Marcadores.	30 min.
Explicación de estereotipos.	Explicación del concepto de «estereotipos», y las desventajas de estos en la vida de las personas.	Presentación de PowerPoint.	15 min.
«Buscando el lado positivo de las cosas».	En los mismos subgrupos de trabajo, se seleccionarán cinco estereotipos y cada grupo deberá transformar las ideas irracionales de los estereotipos en ideas racionales.	Hojas de colores. Marcadores.	30 min.
«Mis mayores temores».	Cada estudiante deberá identificar cuáles son sus principales temores con respecto a la discapacidad (al menos tres) y explicar las razones de por qué le temen tanto.	Estudiantes.	20 min.
Cuento: <i>¿Quién eres?</i> , de Jorge Bucay.	Se les pondrá a los participantes un cuento, el cual deben escuchar con atención y, posteriormente, dar un aporte. Y las expositoras darán un cierre acerca del tema y de la sesión.	Computadoras parlantes.	40 min.

Anexo 3. Importancia de la autonomía e independencia para mi vida

Taller Resistencia al uso del bastón			
Tercera sesión Importancia de la autonomía e independencia para mi vida			
Actividad	Descripción	Materiales	Tiempo
«Elegiendo».	Se le dará a los participantes una lista de actividades, de las cuales tendrán que elegir una e incluir cómo la van a hacer (dinero, transporte, alimentación, lugar específico, vestuario y tiempo).	Lista de actividades: Ir al cine en la noche. Ir al salón de patines. Ir a Puntarenas, al paseo de los turistas. Ir al parque de diversiones. Ir al volcán.	25 min.
Refrigerio.			20 min.
«Siendo realista».	Cada estudiante deberá determinar cuáles son los factores decisivos que determinan aprender a usar el bastón. Deberá explicar al menos tres.	Participación de los estudiantes.	25 min.
Concepto de independencia.	Se les explicará a los participantes el concepto de independencia.	Presentación de PowerPoint.	15 min.
Psicodrama de «Nuestra independencia como personas».	Se harán subgrupos en los cuales deberán dramatizar las ventajas que obtienen al ser independientes. Deberán enfocar al menos cinco ventajas.	Participación de los estudiantes.	30 min.
Concepto de autonomía.	Se les explicará a los participantes el concepto de autonomía.	Presentación de PowerPoint.	15 min.
Mis sentimientos.	Expresar cómo los tratan las familias y cómo desearían ellos que los trataran.		25 min.

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

Taller Resistencia al uso del bastón			
Tercera sesión Importancia de la autonomía e independencia para mi vida			
Actividad	Descripción	Materiales	Tiempo
Canción <i>Me gusta la palabra de libertad</i> .	Se les pondrá a los participantes una canción de José Luis Perales, la cual deberán escuchar con atención, puesto que, al finalizar, deberán hacer un análisis de esta y relacionarla con el tema de independencia, refiriéndose a su propia vida. Las expositoras harán el cierre del taller.	Computadoras parlantes.	30 min.

Anexo 4. Qué es el bastón para mí y sus ventajas

Taller Resistencia al uso del bastón			
Cuarta sesión Qué es el bastón para mí y sus ventajas			
Actividad	Descripción	Materiales	Tiempo
«Mi objeto esencial».	Cada estudiante deberá seleccionar un objeto del que dependa su vida, diciendo cómo es ese objeto, qué les va a garantizar y ofrecer.	Participación de los estudiantes.	20 min.
Refrigerio.			20 min.
Fantasia dirigida «El bastón».	Cada estudiante imaginará ser un bastón, con esto se pretende identificarse con el bastón y explorar las emociones que le produce.	Grabadora. Guía del facilitador.	30 min.
Relacionándome más de cerca con el bastón.	Cada subgrupo deberá escoger y analizar los efectos del bastón, tanto positivos como negativos, en el estilo de vida del sujeto y en su interacción con las otras personas. Al final, cada grupo deberá exponer su trabajo.	Hojas de colores. Marcadores.	30 min.
Lo bueno de mi unión con el bastón.	Se procederá a leer una serie de frases en las que están implícitas las ventajas del bastón. Posteriormente, cada estudiante dará su opinión acerca de las frases y su aporte: «Inspira más respeto; los automóviles paran automáticamente y esperan». «Obviamente, me ayuda a caminar más rápido y a evitar llevar por delante a señoras mayores o a niños; es una liberación no tener esos temores». «Comprendí que era una necesidad — como los dientes postizos—. El bastón ocupa el lugar de mi vista. Sé que me hace distinto a los otros, pero no me importa».		20 min.
Testimonio.	El estudiante José Rivera dará al grupo su testimonio acerca de lo que ha significado para su vida usar el bastón. Luego, cada estudiante hará sus respectivas preguntas acerca del tema. Las facilitadoras harán un cierre del tema.	Colaborador José Rivera.	60 min.

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

Anexo 5. El bastón y yo, una nueva forma de vida

Taller Resistencia al uso del bastón			
<i>El bastón y yo, una nueva forma de vida</i>			
Actividad	Descripción	Materiales	Tiempo
Canción <i>Todo cambia</i> .	Se les presentará a los participantes la canción de Mercedes Sosa. Deberán escucharla con atención para poder extraer las frases de la canción (al menos dos) con las que se sientan identificados, y luego exponerlas.	Computadoras parlantes.	20 min.
Refrigerio.			20 min.
«Mi visión renovada del bastón».	Identificar cuáles de las opiniones acerca del bastón han cambiado en mi persona y exponerlas.	Participantes.	15 min.
Pensando en mis metas.	Identificar cuáles son sus metas a corto (al menos tres) y medio plazo, e indicar si se visualizan en ellas usando el bastón.	Participantes.	10 min.
Tejiendo mis metas.	Cada estudiante compartirá sus metas por medio de la dinámica de la telaraña.	Lana.	10 min.
Compromiso.	Cada estudiante deberá llenar un compromiso personal acerca de su nueva etapa usando el bastón.	Hojas de compromiso. Lapiceros.	15 min.
Retroalimentación.	Cada estudiante deberá llenar un cuestionario sobre los talleres abordados, con la finalidad de recibir una retroalimentación.	Cuestionarios.	15 min.
Canción: <i>Nunca, nunca... te rindas... puedes llegar</i> .	Se les presentará a los estudiantes la canción <i>Nunca, nunca... te rindas... puedes llegar</i> , como cierre terapéutico a los talleres impartidos.	Computadoras parlantes.	15 min.

MATARRITA, S., y VEGA, S. (2014). «Mi autonomía, el bastón y yo»: abordaje de la resistencia al uso del bastón. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 83-103.

Notas y comentarios

Cursos de inglés para jóvenes discapacitados visuales en Pontevedra

English courses for visually impaired youths in Pontevedra

J. A. Abrales Rodeyro, M. Vicente Vila, M. Guerrero Rodríguez,
M. López Rodríguez¹

Resumen

Esta nota describe, de forma sintética, el desarrollo de los cursos de verano de inglés, específicos para niños y jóvenes con discapacidad visual, que se imparten en el Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Pontevedra (Galicia) desde 1999. Los profesores del Centro de Idiomas Waterford, de Pontevedra, que organiza los cursos, presentan la metodología académica y la estructura de las actividades, así como sus objetivos pedagógicos. Se analiza también la convivencia de los alumnos en los espacios residenciales y lúdicos. Destacando el extraordinario alcance vital de las experiencias de los participantes.

Palabras clave

Educación. Enseñanza de idiomas. Enseñanza de la lengua inglesa. Cursos de verano. Actividades de convivencia.

¹ **José Ángel Abrales Rodeyro**. Director, Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Pontevedra. Calle Luis Braille, 40; 36003 Pontevedra (España). Correo electrónico: jaar@once.es.

Miguel Vicente Vila y **Mónica Guerrero Rodríguez**. Profesores del Centro de Idiomas Waterford. Calle Benito Corbal, 13, 2.º A; 36002 Pontevedra (España).

Montserrat López Rodríguez. Monitora de tiempo libre de la Escola de Tempo Libre e Animación Sociocultural Don Bosco. Rúa Belvís, 2; 15703 Santiago de Compostela, La Coruña (España).

Abstract

This brief describes English summer courses specifically designed for visually impaired children and youths, delivered at the ONCE's Educational Resource Centre at Pontevedra, in the Spanish region of Galicia, since 1999. Teachers working out of Academia Waterford at Pontevedra, which organises the courses, discuss the academic methodology, classroom activity structure and educational objectives. They also analyse pupils' interpersonal relationships in the centre's residential and recreational facilities, stressing the extraordinary impact of the course on participants' life experience.

Key words

Education. Language teaching. English language teaching. Summer courses. Interpersonal relations.

Introducción

En la Instrucción 2.ª, apartado C), del Oficio Circular n.º 7/99, de 2 de febrero, de la entonces Dirección de Educación de la ONCE convocando ayudas para perfeccionamiento de idiomas, Curso 98/99, se establecía:

Estudiantes de 10 a 14 años:

En este grupo se convocan 20 plazas para una Colonia de Verano a celebrar en el CRE «Santiago Apóstol» de Pontevedra durante el mes de julio, en la fecha que esta Dirección General designe, en la que se impartirán enseñanzas de inglés, por monitores nativos, otorgándose certificado de nivel del Trinity College.



ABRALDES, J. A., VICENTE, M., GUERRERO, M. y LÓPEZ, M. (2014). Cursos de Inglés para jóvenes discapacitados visuales en Pontevedra. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 104-117.

Tras esta primera experiencia, que tuvo lugar en julio de 1999, y con la única excepción de los años 2001 y 2002, el Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Pontevedra viene viviendo de modo ininterrumpido una de sus actividades académicas más señaladas, que, a través del tiempo, ha generado en el centro y en sus trabajadores una especial fascinación e identificación.

La primera oferta de 1999, arriba descrita, fue superada en la edición del año 2000, en la que se convocaron ya 30 plazas, reduciéndose el intervalo de edad de 12 a 14 años y manteniéndose el periodo de un mes para su celebración.

A partir del año 2003, el número de destinatarios se eleva a 40 estudiantes afiliados [a la ONCE], consolidándose la edad de los destinatarios entre los 12 y 17 años, manteniéndose el periodo de celebración durante tres semanas del mes de julio y consolidándose hasta nuestros días 60 horas de formación del idioma inglés.

Es en el año 2004 cuando se eleva la convocatoria a 60 estudiantes, reservándose a niños y jóvenes discapacitados visuales extranjeros un número de plazas, hecho que ha permanecido constante durante el resto de ediciones y que aporta a la actividad y a sus participantes un importante valor añadido, tanto en la utilización del idioma inglés como lengua vehicular, como en el intercambio de experiencias entre realidades sensiblemente contrastables. Es también a partir de esta edición de 2004 cuando la celebración se extiende desde primeros de julio hasta mediados de agosto, repartiéndose los cursos en periodos de 3 semanas.

A partir del año 2006, y habiéndose acreditado en experiencias precedentes para las familias una excesiva duración de los cursos de inglés, se acuerda reducir estos de tres a dos semanas de duración, repartiéndose las 60 horas lectivas a razón de horas diarias en diez días lectivos, con seis horas de formación: cuatro ya habituales en horario matinal e incluyendo dos más en horario vespertino, programándose estas últimas con un carácter más lúdico y desenfadado, con una propuesta atractiva directamente orientada a reforzar los contenidos lectivos acometidos en los tiempos matinales. Esta distribución de periodos se mantiene en la actualidad con el diseño establecido en 2006, en el que durante la primera quincena de julio se atienden a 20 niños de 12 a 14 años y, en la segunda quincena de julio y durante la primera de agosto, se ofrece servicio a otros tantos jóvenes de entre 15 y 17 años de edad, en grupos de dominio creciente del idioma inglés, siendo en el periodo de agosto invitados los estudiantes venidos de otros países.

Tras la edición de 2007 la oferta se mantendrá constante en 60 plazas, 20 para niños de 12 a 14 años, 17 de ellos afiliados/atendidos por la ONCE y 3 de ellos invitados no afiliados, hijos o hermanos de afiliados o hijos de trabajadores de la ONCE; 20 plazas para un segundo curso —con idéntica proporción— para jóvenes entre 15 y 17 años y, finalmente, un último curso de 20 plazas para 11 afiliados/atendidos por la ONCE, 4 jóvenes videntes con el vínculo familiar arriba indicado y 5 estudiantes extranjeros.

Para acceder a estos cursos, desde sus orígenes, es preciso realizar un examen previo de acceso, en el que son elegidas las mejores calificaciones para cada grupo, contando estos con una prueba oral y una prueba escrita de dificultad progresiva.

A lo largo de la celebración de los cursos, además del aprendizaje y uso de la lengua inglesa, se presta especial atención a la celebración de actividades de ocio y tiempo libre en los horarios y periodos no lectivos de las tardes y durante los fines de semana, dándose a conocer distintos puntos de la geografía gallega, historia, costumbres, etc. Además, durante estos cursos se fomentan valores como la solidaridad, la amistad, la tolerancia, la consideración y el compromiso con la diversidad y el medio ambiente, y con hondo interés se refuerza la cultura institucional, el conocimiento de la ONCE y su Fundación, el vínculo institucional y sus servicios sociales y recursos.

Desde los inicios, son colaboradores necesarios para su impartición una academia de inglés de la ciudad —para todo el proceso de selección y ejecución de los cursos, con una ratio de un profesor para cada diez estudiantes— así como la participación de una Escuela de Tiempo Libre, con monitores con amplio dominio del idioma inglés con una ratio de un monitor/a para cada cinco participantes. Es con estos últimos con quienes los niños y jóvenes residen y conviven en todos los tiempos no lectivos, además de ser, junto a la Dirección del Centro de Recursos Educativos, los responsables de la programación, organización y desarrollo de las actividades complementarias de ocio y tiempo libre.

El personal de intendencia, residencia, comedor, administrativo y de adaptación de recursos didácticos del Centro de Recursos Educativos de Pontevedra, ofrece soporte permanente desde el comienzo de los cursos a principios de julio hasta su finalización a mediados de agosto.

Ante la extraordinaria consolidación social e institucional de este servicio educativo de la ONCE en la ciudad de Pontevedra, población ya acostumbrada a convivir con el

colectivo de estudiantes ciegos —habida cuenta de haber sido sede de un colegio de escolares con esta discapacidad desde 1943—, con ocasión de su celebración se ha institucionalizado en cada edición la visita de un cargo del entorno territorial o sectorial. Así, en las últimas experiencias hemos recibido a personalidades como el alcalde de Pontevedra, el presidente de la Diputación Provincial, el subdelegado del Gobierno, el delegado territorial de la Xunta de Galicia, el director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, y el propio Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, presencias todas ellas que coadyuvan a que estos cursos tengan una destacadísima repercusión en los medios de comunicación de Galicia y, muy especialmente, en la ciudad de Pontevedra.

Finalmente, subrayar que, dado el diverso origen geográfico de los estudiantes participantes en estos cursos, muchos de ellos realizan sus viajes de venida y regreso sin el acompañamiento de sus padres utilizando medios de transporte público y los servicios de acompañamiento a menores y discapacitados de estos, siendo el Centro de Recursos Educativos de Pontevedra quien organiza cada día de comienzo o de final de los cursos, un operativo para la recogida y acompañamiento de todos los niños y jóvenes. Este proceso de recepción y acogida se complementa ya en nuestra sede con un consolidado protocolo de presentación del personal, normas de convivencia académicas y residenciales, sistemas de evacuación ante emergencia y orientación en las instalaciones mediante una maqueta del recinto y otra maqueta del edificio principal. Paralelamente, los equipos de profesionales externos que intervienen en los cursos de inglés, previamente a su celebración son formados e informados también en aquellos contenidos comunes, especialmente en pautas de técnica guía vidente e interacción con personas con discapacidad visual.



ABRALDES, J. A., VICENTE, M., GUERRERO, M. y LÓPEZ, M. (2014). Cursos de Inglés para jóvenes discapacitados visuales en Pontevedra. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 104-117.

1. Contenido académico

El Centro de Idiomas Waterford es un centro de enseñanza de idiomas con sede en Pontevedra dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Nuestro centro tiene como objetivo primordial la mejora de las habilidades en lengua extranjera de todos y cada uno de los alumnos que pasan por él, prestando una atención muy especial a la comunicación oral. Desde sus inicios en 2003, Waterford se convierte en centro examinador del Trinity College London y en centro de referencia para la preparación de certificados oficiales homologados en el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas.

En el año 2009, tras participar en un concurso de ofertas, recibimos por parte del Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Pontevedra la adjudicación de los cursos de perfeccionamiento de inglés que se desarrollan de manera anual durante los meses de julio y agosto en dicho CRE.

Miguel Vicente Vila y Mónica Guerrero Rodríguez, profesores de la Academia Waterford



Es innegable que, en un principio, la enseñanza de un idioma extranjero a un alumnado que mayoritariamente presentaba algún tipo de discapacidad visual suponía un reto enorme para nuestro centro, debido a la gran cantidad de situaciones y experiencias novedosas que se nos podían presentar y a la forma de afrontar dichos retos de manera exitosa. Sin embargo, todo resultó más fácil gracias, en gran parte, a la colaboración del personal del CRE y a los monitores que acompañaban a los alumnos.

A continuación, pasamos a detallar aquellos aspectos que creemos serán de mayor interés para los lectores.

ABRALDES, J. A., VICENTE, M., GUERRERO, M. y LÓPEZ, M. (2014). Cursos de Inglés para jóvenes discapacitados visuales en Pontevedra. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 104-117.

Estructura de los cursos

Cada uno de los tres turnos de que constan los cursos de perfeccionamiento de inglés se estructuran de la siguiente manera:

Sesiones de mañana (clases teóricas de 9 h a 13 h).

En las correspondientes unidades didácticas los alumnos llevaron a cabo diferentes tareas, entre las cuales destacamos ejercicios orales y escritos apoyados en los distintos puntos de gramática que formaban parte de los objetivos, lectura de textos acerca de temas generales o transversales (celebraciones inglesas, historia de Inglaterra, ciencias naturales...) y un posterior debate sobre estos, actividades para mejorar su entonación y pronunciación, haciendo hincapié en aquellos sonidos que presentan más dificultad para los hablantes de español. En general, los alumnos mostraron una buena actitud y predisposición para desarrollar estas actividades, sobre todo en aquellas de carácter oral.

Durante las jornadas de mañana también se desarrolló un taller de lectura. Los alumnos demostraron una alta participación e implicación, lo cual permitió mejorar sus habilidades fonológicas. Esto contribuyó muy positivamente a superar la timidez de un hablante no nativo cuando se expresa en una lengua extranjera.



Sesiones de tarde (clases lúdicas de 16 h a 18 h).

El objetivo de las sesiones de tarde era reforzar de una manera más amena aquellos aspectos tratados por la mañana. Para ello, se llevaron a cabo activida-

des, como distintos juegos de mesa, concursos audiovisuales en lengua inglesa, juegos de palabras, de adivinanzas, de respuesta física, canciones y un taller de prensa. También se organizó un taller de teatro, en el cual los alumnos realizaron varios ensayos que desembocaron en la representación de una obra. De cara a incentivar su participación, se organizó una competición en la que el ganador final de todos los juegos recibió un pequeño presente.

El resultado de las actividades lúdicas se puede considerar satisfactorio, dado el gran interés mostrado por los alumnos. En el transcurso de la segunda semana se realizó una visita guiada por la zona monumental de Pontevedra. Dicha visita se llevó a cabo íntegramente en lengua inglesa y los alumnos recibieron información sobre los monumentos más importantes de nuestra ciudad.

En lo que respecta al taller de prensa, los alumnos mostraron un elevado interés, implicándose muy positivamente en la redacción de los reportajes, entrevistas, reportajes fotográficos, etc. El principal objetivo de este taller es el acercamiento de los alumnos al lenguaje periodístico en inglés. El resultado final de este trabajo se puede ver [en la página web de la ONCE](#) (apartado de [Educación y espacio asignado al CRE Santiago Apóstol de Pontevedra](#)), lo cual permitirá tanto a padres, tutores, como a futuros alumnos conocer la dinámica de los cursos de inglés que se realizan en Pontevedra.

Profesores y alumnos de los cursos durante una visita al museo de Pontevedra



Objetivos generales básicos

Los objetivos generales de los cursos intensivos de inglés son objetivos mínimos comunes para los distintos niveles del Marco Europeo de Referencia de los Idiomas.

ABRALDES, J. A., VICENTE, M., GUERRERO, M. y LÓPEZ, M. (2014). Cursos de Inglés para jóvenes discapacitados visuales en Pontevedra. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 104-117.

Dada la estructura de los cursos de inglés descritos en este artículo —que cubren los niveles A2, B1 y B2, e incluyen alumnos que van desde los 12 a los 17 años de edad—, los profesores planificamos unos objetivos concretos adicionales que se ajustaban al perfil del alumnado que componía cada grupo. Estos objetivos concretos propiciaron que tanto el ritmo de aprendizaje de contenidos gramaticales, como el progreso en la expresión oral, fuesen acordes con la madurez y las capacidades de los distintos alumnos.

Desde el punto de vista de la socialización, y teniendo en cuenta el hecho de que los cursos son intensivos y que los alumnos comparten muchas horas lectivas —tanto en el aula como en los restantes espacios—, también nos marcamos como un objetivo claro alcanzar el mayor grado posible de integración entre los alumnos con discapacidad visual y los alumnos no afiliados seleccionados para los cursos.

En el caso del tercer turno (intermedio-alto), otro objetivo concreto marcado tenía que ver con la composición del grupo, dada la presencia de alumnos con discapacidad visual procedentes de otros países europeos. Este hecho ofrecía la posibilidad de establecer un contraste entre diferentes aspectos y la forma en que se afrontan en cada uno de los países de origen, como son el sistema educativo, las ayudas tiflotecnológicas, la accesibilidad... Este intercambio cultural resulta muy interesante para todos los alumnos y favorece muy especialmente el uso del inglés como lengua vehicular.

Metodología y técnica pedagógica

La metodología utilizada en los cursos de perfeccionamiento de inglés celebrados en el CRE de Pontevedra es ecléctica, es decir, que se combinan las diferentes corrientes de enseñanza de lenguas extranjeras: método directo o natural, comunicativo, tradicional, audio-oral, etc., extrayendo los aspectos más interesantes y adecuados a las características de todos los asistentes al curso. De todos esos aspectos destacaremos el primordial, que es el uso del idioma extranjero como lengua vehicular, no solo en el aula sino también en las actividades lúdicas y actividades audiovisuales, es decir, proporcionar al alumnado una inmersión lingüística total, que constituye la base de un buen aprendizaje.

La enseñanza de una lengua extranjera en los cursos de inglés de Pontevedra presentaba a nuestro juicio dos retos importantísimos. Por un lado, la nueva experiencia de trabajar con alumnos con discapacidad visual y, por otro lado, conseguir

una total integración entre los alumnos con discapacidad y los alumnos invitados no afiliados a la ONCE.

En cuanto al primero de los retos, tenemos que decir que gran parte de las técnicas y recursos utilizados por los docentes de inglés son primordialmente visuales y, por lo tanto, no eran adecuados para el caso que nos ocupa. Esto nos llevó a una enseñanza con un perfil más verbal que visual: esto se veía reflejado a diario en el aula, ya que era necesario dirigirse a los alumnos en todo momento por su nombre, explicar las ilustraciones de una historia o actividad de debate para poder sacarle el partido deseado, suplir el uso tradicional del encerado, etc.

También fue necesario y, finalmente, de gran ayuda asistir a un curso de formación en alfabeto braille, que nos sirvió para ser conscientes de las dificultades que afronta un alumno con discapacidad visual y así poder plantear mejor posibles soluciones. El material didáctico utilizado por los alumnos estaba adaptado a las necesidades concretas de cada uno, es decir, tanto los libros de texto como de lectura se les facilitaron en edición impresa convencional, en braille o en soporte digital para su posterior lectura y, dependiendo de cada caso en particular, poder ser interpretado con las diferentes ayudas tiflotecnológicas, como la tele-lupa, la línea braille, lectores o magnificadores de pantalla, etc.

En lo que respecta a la atención a la diversidad del alumnado, es decir, alumnos con discapacidad visual y alumnos videntes, se planteó desde un principio la realización de un trabajo conjunto entre el alumnado con discapacidad y el vidente, creando así más oportunidades de interacción social. El alumnado vidente, por ejemplo, ayuda al alumnado con discapacidad visual en la necesidad de desplazarse por el espacio físico en el que se desarrollan las sesiones (el aula, el jardín, el escenario del teatro...). Dado que los libros de texto de lengua extranjera son fundamentalmente visuales y tienen un diseño muy gráfico y visualmente atractivo, el profesor realizó la adecuación de estos contenidos verbalizando con la ayuda de los alumnos videntes, que proceden a la descripción de ilustraciones o fotografías no reflejadas en su libro en braille o en soporte digital. Lo mismo sucede con los juegos, que, en ocasiones, requieren movilidad física o utilizan fichas, tableros o tarjetas con claves visuales. En estos casos, o bien fueron adaptados por el profesor transcribiéndolos a braille, o bien se organizaron grupos mixtos de trabajo en los que interactuaban alumnos videntes, que aportaban la descripción visual, y alumnos discapacitados visuales, los cuales aportaron su gran capacidad memorística.

Conclusiones

Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados anteriormente, hemos de destacar la gran motivación e implicación de los alumnos, los cuales han sido conscientes de las características del curso, usando el inglés frecuentemente como lengua vehicular no solo en el aula sino también en las actividades lúdicas. Esto, unido al planteamiento didáctico diseñado por los profesores, ha hecho que estos cursos constituyan no solo una experiencia didáctica, sino también una experiencia humana altamente satisfactoria y enriquecedora para el profesorado.

2. Experiencia residencial



Durante estos últimos cinco años he participado en el curso que organiza el Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Pontevedra, formando parte de un grupo de cuatro personas de distintos orígenes (desde gallegos a malteses, irlandeses, italianos, franceses... con murcianos y madrileños incluidos), presentes principalmente en la parte de las actividades lúdicas y en el día a día residencial.

Este día a día empieza sobre las 7.30, dependiendo de las necesidades del grupo. En ese momento asistimos a los distintos tipos de despertares: los que enseguida saltan de la cama, los que disfrutan con sus cinco minutos más mientras el compañero está en la ducha, los que esperan hasta el último segundo para aprovechar y dormir, los cantarines desde primera hora, los coquetos —preparados en su cuarto con toda una variedad de cepillos y peines, que ni en un salón de belleza—, los que ayudan a terminar la cama del compañero después de hacer la suya..., y a las 8.30 todos listos en el comedor para desayunar! Es uno de los momentos más tranquilos en el comedor, el día está aún empezando y la energía no se encuentra en su punto más álgido.

Con los estómagos llenos, damos paso a una mañana de clases de inglés, con pequeños descansos que aprovechamos para dar un paseo por los jardines o compartir un cotilleo, sea debajo del naranjo o en la cafetería, mientras algunos celebran torneos de ajedrez o fútbolín.

Cuando dan las 2, hora de comer, la energía en ese punto está a tope, y las risas, los chistes y alguna confidencia corren a lo largo de la mesa.

ABRALDES, J. A., VICENTE, M., GUERRERO, M. y LÓPEZ, M. (2014). Cursos de Inglés para jóvenes discapacitados visuales en Pontevedra. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 104-117.

Tras la comida, y antes de que empiecen las sesiones de inglés de la tarde, toca lavarse los dientes. Algunos disfrutan también ese momento para una siesta, otros preparan canciones en el aula de música o por el pasillo, en la sala de juegos algún grupo esta de broma, pasándose el Tótem o escribiendo en la Perkins para meter cartas al buzón.

Después de las actividades de inglés de la tarde, preparados con el cesto de mimbre lleno de bocadillos que nos hacen las geniales chicas de la cocina, nos hacemos una rica merienda en el jardín, si el tiempo nos lo permite. Sobre todo si es el día que toca bocadillo de chocolate que, con mucha diferencia, es el que más éxito tiene.

Las actividades tras la merienda son de lo más variadas: desde un taller de pintura a algún juego con agua, pasando por una tarde de creación de instrumentos musicales, un concierto de chicas estonias, una visita a la radio, hacer pan o una tarta, pintar camisetas o un paseo por Pontevedra, entre otras muchas cosas.



Después de cenar, ya estamos listos para la actividad de la noche: teatro, un juego de grupo, encontrar personajes increíbles por el jardín, una sesión de yoga, masajes, aprender un nuevo baile...

Y, al final del día, después de ver quién tiene el Tótem y leer el buzón con cartas de cariño, de risa, de duda por saber quién le gusta a nuestro amigo invisible, etc., ¡¡a dormir!! Cosa complicada, por otro lado, después de un día tan movido con tanto de lo que hablar con los compañeros.

El fin de semana

Aunque el fin de semana es intenso, el día comienza un poco más tarde. Tras desayunar a eso las 9.30, toca preparar las mochilas para pasar el día de excursión, jornadas de playa si el tiempo nos lo permite o paseando por Santiago, jugando en parques de la ciudad, visitando la catedral, de tour por el Verbum (museo de la palabra de Vigo), por el casco histórico y comiendo de picnic en el Castro, o en Valença do Miño con sus famosas natas, descubriendo —gracias a los portugueses que participan en el curso— que con canela están más ricas. O por Tui, haciendo yincanas por equipos, en Combarro comprando algún suvenir..., etc.



De vuelta al CRE, nos espera una rica cena que, siempre que el loco clima gallego nos lo permite, disfrutamos en el exterior. En alguna ocasión, incluso acampar de noche en los grandes jardines. O tal vez disfrutar de cómo España gana un Mundial y dos Eurocopas. La alternativa: una película, o tal vez un paseo por Pontevedra, sobre todo cuando coincide con época de fiesta o festival de jazz, para bailar alguna pieza.

En fin, días que pasan rapidísimo. Sin darte cuenta, ya están en la última jornada haciendo las maletas, escribiendo cartas de despedida a los que ya se han convertido en tus amigos, con las Perkins sonando a toda velocidad, preparando el amigo invisible para entregarlo en la fiesta de la última noche... Como broche final, una despedida a cuentagotas esperando los coches que los vienen a buscar para llevarlos de vuelta a sus casas. Y siempre con la agonía del que marcha el último, viendo partir a todos sus compañeros. Y es que aun siendo grupos grandes con sus subgrupos, entre todos han conseguido crear una red social muy fuerte. Así, las

emociones de los chicos se acumulan. Para algunos, quizá su último año, otros, tal vez regresen el año que viene, pero tanto para todos ellos como para el equipo, el recuerdo será mucho más duradero.

No sé muy bien cómo definir ni explicar todas las experiencias que me llevo de estos años, pero supongo que, una de las cosas más importantes para mí son los recuerdos y las enseñanzas que todos los chicos del curso me han regalado, su ilusión, su fuerza, su energía y tantas veces madurez. La verdad es que me siento muy afortunada por todo lo que me llevo a lo largo de estos años, todo el equipo del centro (que hacen que me sienta como en casa), profesores de inglés y todos esos lindos monitores con los que he compartido momentos inolvidables, los de hoy y los de ayer, tantos compañeros que, al igual que los chicos, me han, hecho crecer, sonreír y soñar.

Notas y comentarios

Visita al Parque Arqueológico da Arte Rupestre de Campo Lameiro (Pontevedra)

Visit to an archaeological park and cave paintings at Campo Lameiro, Pontevedra

J. L. Vilar Pérez, J. Domínguez Tojo¹

Resumen

En esta nota se refieren brevemente los principales aspectos de la visita realizada al Parque Arqueológico del Arte Rupestre de Campo Lameiro (Pontevedra) por un grupo de siete alumnos con discapacidad visual (uno de ellos, con sordoceguera). La actividad se plantea con un doble objetivo: formativo y de desarrollo de habilidades sociales. Se llevaron a cabo las adaptaciones necesarias: plano táctil, guía del parque en braille, y reproducciones en relieve, así como una unidad didáctica. La valoración por parte de los alumnos resultó muy positiva.

Palabras clave

Educación. Bachillerato. Actividades extraescolares. Zonas arqueológicas. Accesibilidad del patrimonio cultural.

Abstract

This note summarises the highlights of seven visually impaired pupils' (one of whom is deaf blind) visit to Parque Arqueológico da Arte Rupestre at Campo Lameiro in the Spanish province of Pontevedra. The outing had a dual purpose: educational and social (development of social

¹ José Luis Vilar Pérez (jlvp@once.es) y Jaime Domínguez Tojo (jdt@once.es). Profesores del Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Pontevedra. Calle Luis Braille, nº 40; 36003 Pontevedra (España).

skills). The necessary adaptations were provided: tactile map, guide to the park in Braille, reproductions in relief, and an educational unit. Pupils evaluated the activity very highly.

Key words

Education. Secondary education. Extracurricular activities. Archaeological areas. Access to the cultural heritage.

Dentro de las actividades complementarias programadas para el actual curso escolar de los alumnos de Bachillerato, se encontraba una visita al Parque Arqueológico da Arte Rupestre de Campo Lameiro, en Pontevedra, realizada el sábado 20 de abril.

El objetivo de estas visitas es doble: por una parte, poner al alcance de los alumnos, con carácter voluntario, una serie de actividades formativas y complementarias que son consustanciales a los alumnos de su misma edad; por otra, el conocer su nivel de desarrollo en las habilidades sociales básicas.

Previamente se había llevado a cabo un trabajo de adaptación del PAAR, para que este espacio pudiera ser accesible a las personas con discapacidad visual. A tal efecto se realizó un plano táctil, una guía del parque en braille, así como reproducciones en relieve de las imágenes más representativas de los petroglifos existentes. Igualmente, se elaboró una unidad didáctica para trabajar, con posterioridad a la visita, los distintos aspectos tratados.

Plano táctil



VILAR, J. L., y DOMÍNGUEZ, J. (2014). Visita al Parque Arqueológico da Arte Rupestre de Campo Lameiro (Pontevedra). *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 118-123.

Es necesario destacar que el Parque cuenta con reproducciones de los petroglifos más significativos para que puedan ser percibidos al tacto, realizados en los mismos materiales y con idénticas técnicas.

El Parque Arqueológico, localizado a 25 km de Pontevedra, está emplazado en la que es la mayor concentración de petroglifos de toda Europa, y está compuesto por los siguientes elementos:

- **Centro de Interpretación y Documentación del Arte Rupestre**, emplazado en un edificio granítico de más de 3500 m², con 108 m lineales de fachada, perfectamente integrado en el paisaje, en el que se centraliza toda la información relacionada con el arte rupestre y que se pretende transmitir a los visitantes de una forma amena.
- **Zona arqueológica visitable**, que comprende 22 hectáreas de terreno pobladas de petroglifos, y en las que se conserva la vegetación autóctona.
- **Poblado de la Edad del Bronce**: Recreación de una pequeña aldea, con sus cabañas, graneros, cercado para los animales domésticos, huerto, etc., con lo que se pretende acercar al visitante a la forma de vida en este periodo.

La actividad, a la que asistieron siete alumnos, uno de ellos sordociego, se desarrolló a lo largo de toda la jornada, con comida en el mismo recinto.

A lo largo de la mañana se realizó la visita al Centro de Interpretación, en el que se reflejan las características de la vida en la Edad del Bronce mediante la exploración de diversos utensilios, reproducciones, técnicas constructivas, así como la proyección de dos documentales alusivos a esta etapa.

Posteriormente, con el plano en relieve, se dio a los alumnos información sobre la distribución del PAAR, su extensión y configuración, así como la ubicación de las principales estaciones visitables.

A continuación, recorrimos la zona arqueológica, estudiando detenidamente las réplicas, las formas y dimensiones de las figuras más representativas, así como la técnica constructiva de estas insculturas rupestres, que visitamos posteriormente en su ubicación original.

Alumnos con la Guía del PAAR en relieve



Para la jornada de tarde, y con posterioridad a la comida, habíamos seleccionado la participación en tres talleres didácticos: caza, encendido de fuego y cerámica.

En el primero de ellos conocieron las armas utilizadas para la caza, así como el proceso de su elaboración, distinguiendo los diversos materiales utilizados, en función de la evolución. Posteriormente, se llevó a cabo una experiencia práctica, en la que, en campo abierto, los alumnos aprendieron la utilización práctica de las distintas armas, participando la totalidad de los mismos.

Trabajo de campo sobre una de las reproducciones, utilizando la guía en relieve



VILAR, J. L., y DOMÍNGUEZ, J. (2014). Visita al Parque Arqueológico da Arte Rupestre de Campo Lameiro (Pontevedra). *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 118-123.

Práctica de tiro con arco



A continuación, se desarrolló el taller de encendido de fuego, tanto por rozamiento de piedras de sílex como por fricción de trozos de madera.

Proceso de encendido de fuego por fricción



Por último, después de conocer los distintos tipos de vasijas utilizadas en la Edad del Bronce, en el taller de cerámica cada alumno elaboró una réplica que pudo quedarse como recuerdo, para cocerla en su domicilio siguiendo las instrucciones de los monitores.

VILAR, J. L., y DOMÍNGUEZ, J. (2014). Visita al Parque Arqueológico da Arte Rupestre de Campo Lameiro (Pontevedra). *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 118-123.

Conservación del fuego



Taller de modelado



Previamente al regreso a los domicilios, realizamos una puesta en común para recoger las opiniones de los alumnos, resultando las mismas muy favorables, solicitando que, en el futuro, se repitan experiencias como la vivida.

VILAR, J. L., y DOMÍNGUEZ, J. (2014). Visita al Parque Arqueológico da Arte Rupestre de Campo Lameiro (Pontevedra). *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 118-123.

Hemos leído

¿Quién realiza el aprendizaje? Estrategias para formentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad¹

Whose learning is it? Fostering student ownership in Orientation & Mobility

F. Perla²

Resumen

Las publicaciones de autores que abogan por el control y la elección acordes a la edad, para que sea el propio alumno el que desarrolle su protagonismo en distintos ámbitos educativos, han ido en progresivo aumento (Ashcroft, 1987; Kohn, 1993; O'Neal y Calabrese Barton, 2005; Rainer y Matthews, 2002; Wood, 2003; World Health Organization, 2010). No obstante, en qué consiste exactamente este protagonismo del alumno y cómo se manifiesta en el contexto de los servicios de Orientación y Movilidad (OyM) parecen ser dos conceptos de lo más huidizos. Este artículo pretende avanzar en la comprensión del protagonismo del alumno en su Orientación y Movilidad, al tiempo que describe estrategias concretas para fomentar su participación y toma de decisiones, dos aspectos básicos para que el alumno se sienta autor de su experiencia de aprendizaje.

1 Artículo publicado con el título *Whose learning is it? Fostering student ownership in Orientation & Mobility*, vol. 5, n.º 1, 2012. pp. 28-33. © 2011, *International Journal of Orientation & Mobility* (Sídney del Norte, Australia). Todos los derechos reservados. Traducción de M.ª Dolores Cebrián-de Miguel, realizada con permiso de los editores y revisada por la propia autora.

2 **Fabiana Perla**, Ed. D., COMS., Directora de Programas de Orientación y Movilidad, College of Education & Rehabilitation, Salus University, 8360 Old York Road, Elkins Park, PA 19027 (EE. UU.). Correo electrónico: fperla@salus.edu.

Palabras clave

Rehabilitación. Orientación y movilidad. Instrucción de orientación y movilidad. Estrategias de aprendizaje. Participación del alumno. Toma de decisiones.

Abstract

There is a growing body of literature (Ashcroft, 1987; Kohn, 1993; O'Neal & Calabrese Barton, 2005; Rainer & Matthews, 2002; Wood, 2003; World Health Organization, 2010) that encourages age-appropriate choice and control as a way to develop student ownership in a variety of educational areas. However, exactly what student ownership is and how it manifests in the context of orientation and mobility (O&M) services appear to be more elusive concepts. This article is an attempt to advance our understanding of student ownership in O&M while providing concrete strategies to foster engagement and decision making, two key aspects of student ownership.

Key words

Rehabilitation. Orientation and mobility. O&M training. Learning strategies. Student's participation. Decision making.

Introducción

Si importante es la toma de decisiones y la participación activa en el aprendizaje en cualquier área educativa, en el contexto de la OyM resulta fundamental. Para desplazarse de forma independiente y eficaz, es preciso evaluar constantemente las situaciones y adoptar decisiones en entornos impredecibles y, en ocasiones, inseguros.

La relación entre toma de decisiones y desplazamiento independiente no es la única razón por la que deberíamos implicar de forma activa a los alumnos en su propia experiencia de movilidad (es decir, «¿qué significa para ti la OyM?»). Esta importantísima pregunta solo la puede responder el alumno beneficiario de los servicios (y su familia, cuando proceda). Para que la OyM sea importante para el sujeto, la propia voz de este debería situarse en lugar relevante a la hora de planificar, mejorar y evaluar la experiencia de aprendizaje.

PERLA, F. (2014). ¿Quién realiza el aprendizaje?: estrategias para fomentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 124-132.

La evaluación y su relación con el protagonismo del alumno

Tabla 1. Cuadro de evaluación del progreso

Fecha	Retos/problemas	Nivel de confort (0-inferior/10-más alto)	Comentarios	Duración
Primer desplazamiento independiente	Se desorientó en una entrada de garaje en Walnut St. Se sintió insegura sobre el momento adecuado de cruzar a la entrada de un colegio (muchos coches y tráfico peatonal).	4	Llovía mucho (se hacía difícil la espera para que «todo estuviera en silencio», ya que la lluvia prolongaba el sonido de los coches).	30 min.
Décimo desplazamiento independiente	Sonido encubridor en Thomas Av. creado por una sopladora-aspiradora de hojas. Esperó hasta que dejó de oírse el ruido y cruzó cuando todo estuvo en silencio.	8	Se plantearon alternativas para abordar los sonidos encubridores: Esperar hasta que el sonido desaparezca o disminuya suficientemente. Utilizar un coche como escudo para cruzar. Esperar a que pase un peatón que ayude. Probar una ruta alternativa, si ello fuera posible. Intentar captar la atención/recibir ayuda de la persona que está produciendo el sonido encubridor.	23 min.
Desplazamientos independientes 15.º, 16.º y 17.º	Ninguno	«9 aprox.»		20 min.

PERLA, F. (2014). ¿Quién realiza el aprendizaje?: estrategias para fomentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 124-132.

Las evaluaciones, observaciones y revisiones continuas que informan sobre la intervención del profesor y devuelven información periódica a los alumnos, han sido beneficiosas para los resultados obtenidos por estos últimos. Dichas evaluaciones formativas parecen ser más eficaces cuando no solo es el profesor, sino también el alumno, el que comprende en qué punto de su trayectoria se encuentra en relación a los objetivos de aprendizaje trazados (Sadler, 1989). Para que esto suceda, hay que poner en práctica estrategias que hagan posible que el alumno comprenda con claridad: 1) qué significa el objetivo; 2) en qué punto del trayecto me encuentro en relación a él, y 3) qué acciones podría emprender para acercarme más al objetivo del aprendizaje (Brookhart, Moss y Long, 2009).

El siguiente caso ilustra una estrategia eficaz que puede: (a) fomentar la participación activa del alumno en la evaluación de su progreso en OyM, y (b) adoptar decisiones sobre el aprendizaje actual y futuro:

Cindy era una alumna con deficiencia auditiva y visual (sin percepción de luz) que para oír precisaba el uso de audífonos. Una de las metas que se había propuesto en OyM era regresar sola del instituto a casa, por una ruta que suponía atravesar tres intersecciones y realizar un trayecto caminando por una calle sin aceras. Aunque quería dominar esta actividad, también había expresado su elevada ansiedad respecto a cuándo su instructor le informaría de que estaba en condiciones de realizar el trayecto de forma independiente. En vez de dejar que ella asumiera esa responsabilidad, el instructor la compartió con la alumna al crear un cuadro que les ayudaría a ambos a evaluar el progreso diario de la chica y a compartir con ella las decisiones. El cuadro constaba de una columna para la fecha de las clases, una para los retos/problemas que ese día se había encontrado, una para el nivel de confort alcanzado, una para comentarios y, finalmente, otra para la duración del desplazamiento. Alumna y profesor decidieron previamente que cuando la columna de los problemas quedara sistemáticamente en blanco y el nivel de confort de Cindy alcanzara los 8-10 puntos, intentarían que el desplazamiento lo realizara de forma autónoma. Con este enfoque, Cindy tuvo una sensación de control, y su ansiedad disminuyó de forma casi inmediata. Al término de cada una de las sesiones, repasarían juntos el cuadro y rellenarían los espacios en blanco. La tabla 1 muestra un fragmento del cuadro, en el que se incluye su primer intento, uno del medio y los tres últimos.

La elección y su relación con el protagonismo del alumno

El concepto de elección es complejo y multifacético. La clasificación de Stefanou, Perencevich, DiCintio y Turner (2004) resulta especialmente útil a la hora de reflexionar sobre la elección en el contexto de la OyM. Los autores identifican tres tipos de opciones:

PERLA, F. (2014). ¿Quién realiza el aprendizaje?: estrategias para fomentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 124-132.

1. Elección organizativa. Por ejemplo, elegir lo que se desea practicar primero, eligiendo los lugares de destino.
2. Elección procedimental. Por ejemplo, seleccionar el tipo de producto de apoyo que se va a utilizar para una determinada tarea, eligiendo un medio (escrito o verbal) para seguir las indicaciones.
3. Elección cognitiva. Por ejemplo, evaluando distintas estrategias, participando en la solución de problemas, formulando objetivos personales, debatiendo ideas, haciendo preguntas.

Si bien los tres tipos de elección son importantes y juegan un papel en la enseñanza de la OyM, no son equiparables en su capacidad para promover el protagonismo del alumno. Las opciones organizativas y procedimentales han recibido la denominación de «las campanas y los silbatos» de la enseñanza por su papel en la motivación y participación activa temporal. La elección cognitiva, por otro lado, puede considerarse «la retención», por su papel de promotora de una autonomía de larga duración (Mitchell, 1993).

Aunque el proceso y contenido de la elección han de ser acordes a la edad, ello no significa que nosotros, en cuanto instructores, tengamos que brindar únicamente opciones organizativas y procedimentales a los niños más pequeños y reservar la elección cognitiva para los alumnos de más edad o los adultos. Lo que quiere decir es que la elección cognitiva ha de adaptarse en función de la edad del chico o chica, tomando en consideración las experiencias previas y su nivel de capacidad; es decir, que los profesores deben encontrarse con los alumnos en el punto del continuo en el que se encuentren a partir de ese punto, y ayudarles a que progresen.

Implicar cognitivamente a los alumnos puede ser tan sencillo como hacerles preguntas y lanzarles retos. A medida que los alumnos aumentan en edad, en experiencia o pueden demostrar niveles más elevados de capacidad, su participación puede hacerse más sofisticada.

A continuación, ponemos un ejemplo de proceso de elección y compromiso cognitivo conducente a elegir un determinado tipo de contera de bastón.

Wei, de 10 años, tenía una deficiencia visual grave (5/800 OU) cuando empezó a recibir clases de OyM. En lugar de proporcionarle un determinado bastón y su respectiva contera, la instructora le pidió ayuda para encontrar juntas la más adecuada para ella.

PERLA, F. (2014). ¿Quién realiza el aprendizaje?: estrategias para fomentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 124-132.

Durante unas cuantas semanas, Wei caminó probando distintos bastones/conteras y registró sus observaciones. Por ejemplo, creó un cuadro en el que escribió en braille el nombre de las diferentes conteras que había probado, las dibujó, y registró sus ventajas, limitaciones y precio (categorías estas que ella eligió). También propuso añadir una columna para dar una nota global a cada una de las conteras (Figura 1).

Dada su mente analítica, el proceso de prueba de distintos productos de apoyo y de registro de sus observaciones le resultaba atractivo a Wei, quien desarrolló un fuerte sentido de protagonismo sobre la elección de su bastón, ya que fue capaz de identificar el producto preferido y de articular el porqué (en su opinión) era superior a los otros que había probado.

Figura 1. Cuadro sobre la contera del bastón

Name	Picture	+	-	Price
				11.25
				17.25
				9.25

La fijación de objetivos y su relación con el protagonismo del alumno

Muchos alumnos no son conscientes de los objetivos de movilidad que aparecen en su Plan de Educación Individual (PEI),³ ni son conscientes de en qué medida son importantes para sus vidas. Dependiendo de la edad y nivel de capacidad del alumno, una reunión de carácter abierto en el momento de plantear objetivos y de abordar la negociación/priorización de estos puede ser muy beneficiosa para que el alumno se sienta parte y se comprometa en el proceso de la OyM. Cuando

³ En EE. UU., las reuniones para tratar el PEI de los niños con discapacidad se celebran anualmente. De estas reuniones surge un documento legal que indica el tipo de servicios de educación especial que el niño recibirá y el porqué de estos, y que detalla los objetivos individuales que deberán alcanzarse en cada área de formación.

la participación del alumno en las reuniones para tratar el PEI no es posible o recomendable, se pueden estudiar otras alternativas para garantizar que la voz del niño está representada:

- a. El instructor de movilidad se reúne previamente con el alumno para explorar los posibles objetivos y, con posterioridad a la reunión, para informar al alumno sobre lo tratado/decidido en la reunión y los motivos para ello.
- b. El alumno escribe/graba un informe/mensaje para presentarlo a la reunión.
- c. Alumno y profesor hacen juntos un video corto para ilustrar el nivel de habilidades del alumno en ese momento y el progreso realizado en materia de movilidad, al objeto de ayudar a la toma de decisiones futuras.

Consideraciones culturales

No todas las culturas valoran el hecho de participar activamente en la educación propia, hacer preguntas, mostrar iniciativas, aceptar riesgos o plantear cuestiones o preocupaciones. De hecho, algunas de estas conductas pueden ser directamente opuestas a lo que los alumnos viven y reciben como enseñanzas en sus casas.

La forma en la que la participación del alumno se manifiesta en el transcurso de las clases de movilidad depende, entre otros factores, de la cultura, de las experiencias previas, la personalidad y el estilo de aprendizaje. Un alumno callado, cumplidor y con una clara comprensión sobre sus metas, y totalmente comprometido con la rehabilitación, puede sentirse tanto (o más) involucrado que un alumno muy hablador, cuya participación consiste en primer lugar en elegir los destinos y recoger premios al término de cada clase, sin por ello ser consciente de los objetivos trazados a largo plazo ni de cómo las habilidades que está practicando se aplican a su vida diaria. Por lo tanto, es fundamental que los instructores de OyM analicen respetuosamente el estilo de vida de cada alumno/familia, sus creencias y valores y la forma en que conciben su participación en el proceso de la OyM. Una comunicación honesta y respetuosa en torno a estos temas puede desvelar las ideas preconcebidas y erróneas, y conducir a una mejor y más satisfactoria relación interpersonal.

PERLA, F. (2014). ¿Quién realiza el aprendizaje?: estrategias para fomentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 124-132.

Conclusión

En todas las fases del proceso de aprendizaje, incluyendo el trazado de objetivos, el diseño del estilo de instrucción y evaluación del progreso, el control de la enseñanza de la OyM se puede compartir con el alumno. Sin embargo, no es recomendable otorgar al alumno la posibilidad de elegir por completo lo que va a aprender, ni el cuándo ni cómo, ya que no consiste en esto el empoderamiento. De hecho, tener todo ese poder de decisión puede confundir e incomodar al alumno no preparado. La participación activa del alumno es un continuo, es dinámico y fluido, y no se expresa del mismo modo en todos los alumnos. El proceso mediante el cual los niños aprenden a tomar decisiones es tomándolas, no siguiendo instrucciones (Kohn, 1993). Por consiguiente, el enfoque reside en acercarse a los alumnos en el lugar en el que se encuentran en el continuo y apoyarles a medida que van gradualmente aumentando su nivel de compromiso. Simultáneamente, es posible que los instructores tengan que reflexionar respecto a dónde se encuentran en ese continuo que es el promover la colaboración activa con el alumno, y pensar en los pasos que pueden dar para incrementar de forma gradual el nivel de confort en la responsabilización compartida.

En suma, la asociación alumno-profesor puede verse como un viaje emprendido por ambos en busca de una respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué significa para ti la OyM?

Referencias bibliográficas

ASHCROFT, L. (1987). Defusing empowering: the what and the why. *Language Arts*, 64(2), 142-56.

BROOKHART, S., MOSS, C., y LONG, B. (2009). *Promoting student ownership of learning through high-impact formative assessment practices* [formato PDF]. CASTL Technical report Series, n.º 1-09. Pittsburg, PA: CASTL.

KOHN, A. (1993). Choices and children: why and how to let students decide. *Phi Delta Kappan*, 75(1), 8-20.

MITCHELL, M. (1993). Situational interest: its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.

PERLA, F. (2014). ¿Quién realiza el aprendizaje?: estrategias para fomentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 124-132.

O'NEIL, T., y CALABRESE BARTON, A. (2005). Uncovering student ownership in science learning: The making of a student created mini-documentary. *School Science and Mathematics*, 105(6), 292-301.

RAINER, J., y MATTHEWS, M. (2002). Ownership of learning in teacher education. *Action in Teacher Education*, 24(1), 22-30.

SADLER, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

STEFANOU, C., PERENCEVICH, K., DICINTIO, M., y TURNER, J. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.

WOOD, C. (2003). The effects of creating psychological ownership among students in group projects. *Journal of Marketing Education*, 25(3), 241-249.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2010). *Empower children and young people with intellectual disabilities* [formato PDF]. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.

PERLA, F. (2014). ¿Quién realiza el aprendizaje?: estrategias para fomentar la participación activa del alumno en Orientación y Movilidad. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 124-132.

Crónicas

«Inteligencias múltiples: ayer, hoy y mañana». Conferencia del Dr. Howard Gardner

«*Multiple intelligences: yesterday, today, tomorrow*».
Lecture delivered by Dr Howard Gardner

Palau de Congressos de Catalunya, Barcelona (España),
10 de mayo de 2013

A. Lafuente de Frutos¹

El viernes 10 de mayo de 2013, en el Palau de Congressos de Catalunya, tuvo lugar la conferencia titulada «Inteligencias múltiples: ayer, hoy y mañana», organizada por el Col·legi Montserrat, de Barcelona, e impartida por Howard Gardner, psicólogo e investigador de la Universidad de Harvard (EE. UU.).

Gardner se dedica al estudio del proceso de aprendizaje del ser humano y sus capacidades cognitivas. En 1983 publicó su teoría de las inteligencias múltiples, que supone un cambio en el modelo educativo (*Inteligencias múltiples*, Paidós). La teoría de las inteligencias múltiples fomenta el desarrollo global del alumnado, permitiendo atender la diversidad de cada uno y personalizar su educación y aprendizaje.

En la teoría de las inteligencias múltiples se destaca que la inteligencia no es unitaria, sino que es un conjunto de capacidades —o competencias— diferentes e interconectadas que definen la capacidad de resolver problemas o de elaborar productos de interés en alguna cultura. Se habla, en principio, de ocho inteligencias o modos de conocer el mundo: lingüístico-verbal, lógica matemática, espacial, musical, corporal

¹ **Ángeles Lafuente de Frutos**. Dirección de Educación, Empleo y Promoción Cultural, Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid. Correo electrónico: malf@once.es.

cinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal. Cada ser humano dispone de todas ellas, en distinta intensidad.

Howard Gardner fue Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2011.

Desde los años noventa ha dirigido el Goodwork Center, Project Zero, para la utilización de los nuevos medios digitales, así como otros proyectos de colaboración en educación y calidad en la era contemporánea.

Gardner inauguró por la mañana un nuevo espacio en el Colegio Montserrat, el Leaderlab (Centro de Innovación y Liderazgo Educativo), que, como se puede leer en la web del centro (www.inteligenciasmultiples.net) «propicia la experiencia, el pensamiento abierto, la pasión por el aprendizaje, a la vez que favorece la comunicación, el trabajo en equipo, el diseño y propone la competencia global».

Uno de los momentos más emotivos del evento fue la intervención de un alumno de Bachillerato del Colegio Montserrat, quien, en perfecto inglés, agradeció al colegio las oportunidades y educación recibidas, educación basada en estos cuatro pilares:

- Proyectos en grupo y gestión de equipos.
- Investigación y creatividad.
- Vinculación con la realidad.
- Ambiente de seguridad, familiaridad, que facilita el aprendizaje.

Por su parte, el doctor Gardner habló en su conferencia de diversas cuestiones relacionadas con su teoría de las inteligencias múltiples y de su cuantificación.

Según Gardner, el ser humano posee un conjunto de inteligencias, no una sola, entendiendo la inteligencia como «mecanismo de procesamiento de información del mundo que utiliza esa información para solucionar problemas o crear cosas que son valoradas, por lo menos, en una cultura». Las ocho inteligencias son las siguientes: lingüístico-verbal, lógica matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

Es posible que haya más inteligencias. De hecho hay otras dos que están en proceso de ser incluidas: la existencial y la pedagógica.

LAFUENTE, Á. (2014). «Inteligencias múltiples: ayer, hoy y mañana»: conferencia del Dr. Howard Gardner. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 133-135.

Todos los seres humanos poseen todas estas inteligencias, en mayor o menor medida, pero no hay dos personas que tengan exactamente los mismos perfiles de inteligencia.

Lo anterior nos lleva a dos afirmaciones educativas muy importantes que permiten obtener mejores resultados:

- Todos los seres humanos tenemos distintos tipos de mente, es necesario individualizar la educación. Es decir, se debe enseñar a cada persona de la manera que pueda comprender mejor.
- Es necesario pluralizar la enseñanza. Es decir, enseñar por medio de distintos métodos o caminos.

Es decir, es necesario crear entornos estimulantes y motivadores (juegos, modelos, maquetas, instrumentos musicales, etc.) en los que la inteligencia se alimente con elementos que haga que se desarrolle (como se hace en las escuelas infantiles del norte de Italia, Regio Emilia, o como se desarrolla en el Proyecto Espectro (Project Spectrum) o en Explorama (Danfoss, Dinamarca).

Para terminar, se expusieron algunos aspectos que quedan por desarrollar en el futuro: la relación de las inteligencias múltiples con los medios digitales y con el envejecimiento.

Al final de su intervención, hubo un espacio para que los asistentes formularan sus preguntas, relacionadas con la ética (los niños nunca escuchan lo que les decimos, pero ven lo que hacemos), la evaluación (se debe evaluar todo el tiempo, de forma no oficial), inteligencias múltiples y *marketing* (la teoría se utiliza mucho ahora en el campo de los recursos humanos), el juego (jugar es la manera natural de aprender, y la mejor) y la inteligencia existencial.

Se recomendaron algunas páginas web que desarrollan sus proyectos, como <http://www.thegoodproject.org/>.

Para terminar, Montserrat del Pozo, directora del Colegio Montserrat, clausuró el acto con una sencilla frase llena de significado: «Otra educación es posible y lo vamos a conseguir».

LAFUENTE, Á. (2014). «Inteligencias múltiples: ayer, hoy y mañana»: conferencia del Dr. Howard Gardner. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 133-135.

Crónicas

V Congreso Internacional DRT4ALL: «Una sociedad accesible donde el protagonista eres tú»

*5th International Conference on Design, Research Networks
and Technology for all: «An accessible society
where the leading actor is you»*

Complejo Deportivo y Cultural de la ONCE,
Madrid, 23 al 25 de septiembre de 2013

M. Carrio Díaz, F. Martín García-Maroto¹

Entre el 23 y el 25 de septiembre pasados se celebró el V Congreso Internacional de Diseño, Redes de Investigación y Tecnología para todos (DRT4ALL) organizado por la Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad.

A este evento asistimos dos representantes del grupo Accedo, con el fin de conocer de primera mano las últimas novedades en cuanto a accesibilidad a la tecnología dentro del campo de la educación.

El congreso se desarrolló en sesiones de mañana y tarde y, a continuación, pasamos a hacer un breve resumen de los aspectos más destacados tratados en el mismo desde el punto de vista del ámbito de trabajo del grupo Accedo.

Tras el acto de apertura, se dio paso a la conferencia inaugural, que llevaba por título *Todo para el pueblo pero con el pueblo*, a cargo de don Guillermo Fesser.

¹ **Mario Carrio Díaz** (mcd@once.es) y **Francisco Martín García-Maroto** (fmgm@once.es). Miembros del grupo Accedo (Grupo de trabajo de Accesibilidad a contenidos educativos de la ONCE). Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid. Avenida del Doctor García Tapia, 210; 28030 Madrid (España).

Posteriormente, se celebró la primera mesa redonda del congreso, que trataba sobre las políticas de accesibilidad que promueven los gobiernos —tanto de España como de otros países—, donde se pusieron de manifiesto los avances alcanzados en los últimos años, si bien quedó patente la necesidad de seguir fomentando estas políticas desde las distintas administraciones.

Ya en la sesión de tarde se llevaron a cabo dos mesas redondas. En la primera, protagonizada por varios miembros del comité científico del congreso, se analizó la idea central del mismo: el desarrollo de cualquier *software* o dispositivo debe contar con la participación de los usuarios en su desarrollo, sean cuales sean las características de los posibles usuarios.

En la segunda mesa redonda se expusieron diversos proyectos europeos relacionados con la accesibilidad para personas con discapacidad. Desde nuestro punto de vista, el más interesante es el proyecto Cloud4all, que consiste en permitir que los usuarios conserven sus opciones de accesibilidad en cualquier dispositivo que utilicen: ordenador, *smartphone*, tableta, etc.

Durante la segunda jornada del congreso se desarrollaron distintos talleres temáticos, en los que se presentaban varios proyectos de investigación relacionados con distintos ámbitos de la tecnología para personas con discapacidad. Dentro de los proyectos y experiencias presentados en estos talleres, debemos destacar los siguientes:

- Se presentó una aplicación de reconocimiento de imágenes que permite simplificar una imagen y dotarla de distintas texturas, con el fin de poder imprimirla en relieve. Esta aplicación todavía está en desarrollo.
- Por otra parte, también se mostró un prototipo del proyecto TactileCom, que consiste en un guante, con unos electrodos y *leds*, que permite la comunicación con personas con sordoceguera.
- Desarrollo de *apps* accesibles. Se trata de una investigación llevada a cabo para estudiar la accesibilidad de las herramientas de desarrollo gratuitas con las que se pueden crear aplicaciones para el sistema operativo Android. En esta ponencia se puso de manifiesto que existen herramientas que se pueden manejar con ayuda de un revisor de pantalla. Nos parece un tema importante, teniendo en cuenta que la tendencia actual es la introducción paulatina de

tabletas en las aulas, y que la mayoría de estas tabletas funcionan con el sistema operativo Android.

- Se presentó el Audesc Mobile, un proyecto de la ONCE, desarrollado por el Cidat, para la audiodescripción de películas a través de un teléfono móvil. También presentó el Cidat el Comunicador Táctil, para la comunicación con personas con sordoceguera.

La última jornada del congreso se dedicó a sesiones de demostración. Entre las más interesantes destacamos una en la que se comprobó el funcionamiento en un dispositivo real del proyecto europeo Cloud4all, otra dedicada a AudescMobile y una tercera sobre una herramienta denominada Dedos, desarrollada por la Fundación Down Madrid, que consiste en una aplicación que permite, de forma fácil, generar aplicaciones educativas para trabajar con alumnos en una mesa interactiva. Este proyecto podría ser útil para alumnos con discapacidad visual, aunque habría que implementar la forma de introducir sonidos en las actividades, algo que en la actualidad no es posible.

Por último, se presentaron los pósters del congreso, en los cuales lo más destacado fue el proyecto de Comunicador Táctil presentado por la ONCE y una guía rápida para la evaluación de la accesibilidad según WCAG 2.0.

En conclusión, el congreso fue interesante, sobre todo en algunos aspectos relacionados con la discapacidad visual y la sordoceguera. Además, es interesante comprobar que los diseñadores y desarrolladores están cada vez más concienciados de que los diseños deben ser para todos los usuarios, y que hay que tener en cuenta a estos usuarios en todo el proceso de desarrollo.

Para más información: <<http://www.discapnet.es/Castellano/areastematicas/tecnologia/DRT4ALL/ES/Paginas/default.aspx>>.

Noticias

novoTyping Student 8.0, curso adaptado de mecanografía para PC



Se trata de un software inclusivo e integrador, ya que puede ser utilizado por todos los usuarios, tanto por aquellos que presentan algún tipo de discapacidad visual como por los videntes. Su principal diferencia respecto a otros cursos de mecanografía asistida por ordenador es que procura un alto nivel de accesibilidad a usuarios con discapacidad visual que necesitan apoyarse en herramientas específicas de accesibilidad —tales como revisores o ampliadores de texto en pantalla— para poder utilizar un ordenador.

Esta aplicación es accesible y compatible con el revisor de pantalla JAWS a partir de su versión 10, mediante la instalación de scripts para dicho revisor.

El recurso incluye amplia documentación de soporte: guía de instalación y configuración (en formato PDF), manual de usuario (en formato PDF) y manual de usuario en audio (en formato Daisy 2.02).

Con esta herramienta educativa, los usuarios aprenderán la metodología correcta para escribir en el teclado de un ordenador, adquiriendo precisión y velocidad de forma progresiva. Una buena formación en esta materia les proporcionará

agilidad y rapidez a la hora de trabajar con el teclado de un ordenador, y les servirá de base para acceder y obtener un mayor rendimiento en la utilización de otras aplicaciones informáticas. Además, les facilitará el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, tan presentes en el sistema educativo y la sociedad actuales, y contribuirá a conseguir una participación más plena en el entorno social y laboral.

Para obtener más información acerca de novoTyping Student 8.0, descargar documentación, scripts o una versión demo, pueden contactar con el Cidat o Equaltic: <<http://cidat.once.es>> o <<http://www.equaltic.com/>>.

BIG Launcher: Android para personas mayores y personas con discapacidad visual



BIG Launcher es una *app* compleja, con multitud de funciones que pueden ser configuradas de acuerdo a las necesidades del usuario.

Los botones grandes son fáciles de usar: se controlan por toques simples, sin dar lugar a errores.

Se accede a todas las funciones del teléfono mediante una interfaz sencilla. Sin confusión, sin complicaciones. Textos grandes e iconos diferenciados por colores que te ayudan a distinguir los elementos fácilmente.

Se accede rápidamente a los contactos favoritos desde el menú, o colocándolos directamente en un pantalla del menú principal. Navega por el historial de llamadas y devuelve fácilmente una llamada o responde con un mensaje.

Es accesible. Los esquemas de color de alto contraste y tres tamaños de letra diferentes permiten usar el teléfono sin necesidad de gafas. Además, hay temas de colores adicionales disponibles para descargar.

El soporte para el lector de pantalla Talkback permite a los usuarios con ceguera utilizar su teléfono con confianza y total comodidad.

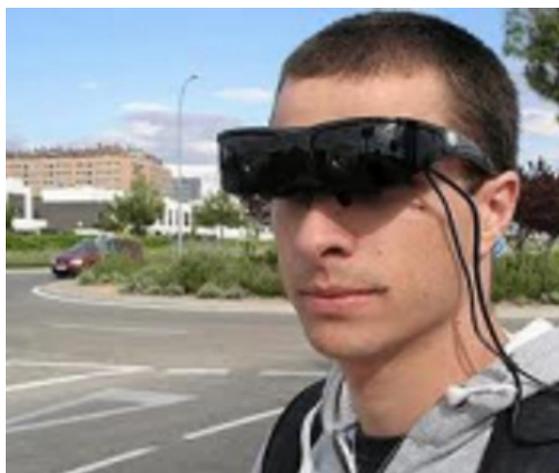
Toda la interfaz puede ser controlada también con un teclado de *hardware* o con la interfaz para [silla de ruedas Tecla](#). Esto permite a los usuarios con parálisis tener un control completo y preciso de su *smartphone* sin tocar la pantalla.

Las personas mayores aprecian los grandes indicadores de batería y cobertura, la marcación directa de sus contactos favoritos y el botón SOS con geolocalización para casos de emergencia. Y a los niños les encantan los fondos de pantalla coloridos.

El modo de pantalla completa y la protección por contraseña evitan que los usuarios se pierdan o eliminen accidentalmente cosas importantes del teléfono. Estas características crean un entorno móvil completamente seguro.

BIG Launcher está disponible en inglés, polaco, alemán, español, francés, italiano, portugués y chino, entre otros idiomas.

Investigadores de la Universidad Carlos III de Madrid diseñan unas gafas que señalan los obstáculos a las personas con discapacidad visual



El ingenio que han desarrollado los científicos de la UC3M podría resultar de utilidad a personas con discapacidad visual moderada, fundamentalmente a quienes tienen problemas para percibir toda la amplitud del entorno. «Este dispositivo se orienta a quienes en un deambular normal se chocarían con todo lo que dejan de ver por las pérdidas de su campo visual, producto de glaucomas, patologías retinianas, etc.», indica el responsable del proyecto, Ricardo Vergaz, profesor del departamento de Tecnología Electrónica de la UC3M.

El prototipo se ha desarrollado sobre el soporte de un dispositivo HMD (Head Mounted Display), un casco de realidad virtual que integra dos cámaras y que está acoplado a un pequeño ordenador que procesa todas las imágenes que le llegan. A continuación, gracias al algoritmo que han desarrollado estos investigadores, el sistema determina la distancia y los contornos de los objetos y se lo comunica al usuario en tiempo real

mediante dos micropantallas, resaltando la silueta de los elementos de la escena y variando el color en función de la distancia.

El profesor Vergaz explica que «detecta los objetos y las personas que se mueven dentro del campo visual que tendría una persona sin patologías. A menudo el paciente no los ve también por problemas de contraste». Además, «la información sobre profundidad es la que más echaban de menos los pacientes que usan este tipo de ayudas técnicas».

Se firma el «Tratado de Marrakech» para facilitar el acceso a las obras publicadas de las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso



El Tratado, aprobado el 28 de junio de 2013 tras más de una semana de intensos debates entre los negociadores reunidos en Marrakech (Marruecos), es la culminación de años de trabajo para mejorar el acceso a las obras publicadas de las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades de acceso al texto impreso, en formatos como el braille, la letra grande y los libros en audio.

«Este tratado es una victoria para las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades de acceso al texto impreso, pero también para el sistema multilateral. Con él, la comunidad internacional ha demostrado que tiene capacidad para responder a problemas específicos y para llegar a una solución de consenso. El tratado es un instrumento equilibrado en el que se deja muy bien constancia de los intereses de unas y otras partes interesadas. Se trata de un tratado histórico que ofrecerá beneficios tangibles a las personas con discapacidad visual”, ha dicho el director general de la OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual), Francis Gurry.

En la Conferencia Diplomática convocada por la OMPI para la conclusión de un tratado que facilite a las personas con discapacidad visual y a las personas con dificultad para acceder al texto impreso el acceso a las obras publicadas, que se inauguró el 18 de junio, se han dado cita más de 600 negociadores procedentes de los 186 Estados miembros de la OMPI.

Con el tratado, denominado [Tratado de Marrakech para Facilitar el Acceso a las Obras Publicadas para las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con otras Dificultades para Acceder al Texto Impreso](#), se aspira a subsanar «la hambruna de libros», al exigir a las Partes Contratantes que adopten disposiciones en las respectivas legislaciones nacionales que permitan la reproducción, la distribución y la puesta a disposición del público de obras publicadas en formato accesible, contemplando con ese fin limitaciones y excepciones a los derechos de los titulares de obras protegidas por derechos de autor.

En él también se prevé el intercambio transfronterizo de esas obras en formato accesible entre organizaciones que estén al servicio de las personas que son ciegas, que tienen discapacidad visual o padecen otras dificultades de acceso al texto impreso, así como entre estas organizaciones y los propios beneficiarios. El tratado armonizará las limitaciones y excepciones, de modo que esas organizaciones puedan trabajar sin obstáculos fronterizos. La posibilidad de intercambiar obras en formato accesible se traducirá en una mayor disponibilidad general del número de obras, por cuanto eliminará la duplicación y aumentará la eficacia. Por ejemplo, en lugar de que haya cinco países que elaboren versiones en formato accesible de la misma obra, esos cinco países podrán, cada uno por su cuenta, producir otras obras en formato accesible que luego podrán poner a disposición de los demás países.

Hasta el momento, los gobiernos nacionales tenían la prerrogativa de definir las limitaciones y excepciones autorizadas a ese respecto. En la práctica, esas limitaciones y excepciones varían mucho de una legislación nacional a otra. En un gran número de países es gratuita la reproducción con fines de uso privado, pero solo unos cuantos países contemplan excepciones para, por ejemplo, la enseñanza a distancia. Además, las exenciones se aplican exclusivamente en el país concernido.

El tratado tiene también por finalidad aportar garantías a los autores y a los editores, en el sentido de que las obras publicadas no se verán expuestas a un uso indebido o a la distribución a personas distintas de los beneficiarios previstos. En el tratado se reitera el requisito de que el intercambio transfronterizo de obras elaboradas gracias a las limitaciones y excepciones previstas se limite a determinados casos especiales

que no atenten a la explotación normal de la obra ni causen un perjuicio injustificado a los intereses legítimos del titular de los derechos.

En el tratado se exhorta a la cooperación entre las Partes Contratantes a fin de fomentar los intercambios transfronterizos. En virtud del tratado, las partes se comprometen a incrementar la disponibilidad de obras publicadas lo antes posible. Esa cooperación constituye un importante paso hacia el logro de ese objetivo.

La ONCE ha contado con una activa representación en esta Conferencia Diplomática, donde ha impulsado y mantenido reuniones para lograr este hecho «histórico», porque facilitar el acceso a la lectura a las personas ciegas de todo el mundo es facilitarles también el intercambio y acceso a la cultura, la educación, la información o el empleo. Más información en el siguiente enlace: <<http://www.wipo.int/dc2013/es/>>.

La OMS lanza un plan contra la ceguera y otras discapacidades visuales



Según las últimas estimaciones mundiales, 285 millones de personas sufren de alguna deficiencia visual y de ellas 39 millones son ciegas. Del total de casos, hasta el 80 por ciento son evitables, según los expertos.

Las dos principales causas de discapacidad visual son: errores de refracción no corregidos y las cataratas, que representan el 42 y el 33 por ciento de casos, respectivamente, a pesar de que en todos los países existen intervenciones efectivas para reducir la prevalencia de ambos problemas.

El plan aprobado está dirigido a que cada país mejore el acceso de las personas afectadas a los servicios de rehabilitación y tenga programas de control de las enfermedades oculares como parte de sus sistemas de salud.

De manera más general, el objetivo es que entre 2014 y 2019 se logren reducir en una cuarta parte las dolencias oculares que pueden prevenirse.

Para lograrlo, los países acordaron recolectar datos que les permitan entender la magnitud del problema, sus causas y las tendencias, así como tomar las mejores decisiones en la asignación de recursos financieros y humanos.

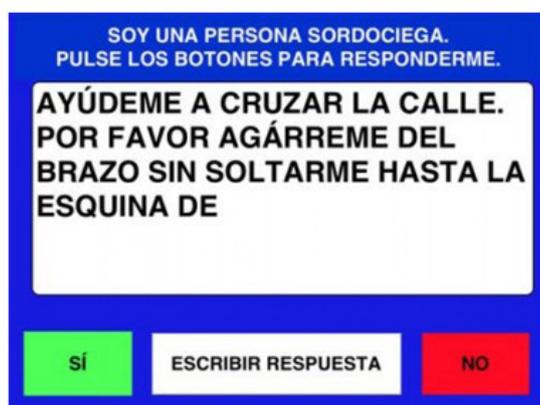
En esa línea, se considera fundamental determinar el número de oftalmólogos y de cirugía de catarata por cada millón de habitantes.

La OMS considera que si se avanza en el control de esas enfermedades, se podría reducir considerablemente su incidencia entre los mayores de 50 años, categoría de edad que —según las proyecciones actuales— concentrará el 84 por ciento de casos para el año 2019.

Los datos más recientes comunicados a la OMS indican que el 82 por ciento de personas ciegas y el 65 por ciento de personas con ceguera moderada o grave están por encima de la cincuenta.

Por otra parte, el plan de la OMS insta a los países a abordar los factores probados de riesgo de la ceguera, como cierto tipo de diabetes, el tabaquismo, los nacimientos prematuros, la rubéola y la deficiencia de vitamina A.

Comunicador Táctil ONCE (CTO): una *app* para personas con sordoceguera



El CTO es una aplicación desarrollada para móviles y tabletas Apple y Android que permite la interacción comunicativa entre personas con sordoceguera y otras personas oyentes sin necesidad de que estas conozcan ningún sistema de comunicación alternativo. La aplicación va dirigida, en todos los casos, a personas con sordoceguera sin resto de audición, pero tiene dos versiones: una para personas sordas con ceguera total y otra para las que conservan un resto visual aprovechable.

Las personas con sordoceguera absoluta disponen de un teclado con línea braille desde el que pueden manejar el teléfono móvil o la tableta. La persona con sordoceguera escribe en su teclado y la pantalla del oyente visualiza el mensaje, pudiendo luego responderlo. Lo hacen con un sistema de trazos, de manera que pueden escribir en cualquier sitio de la pantalla y en cualquier tamaño. La persona oyente escribe, a su vez, con un teclado estándar, y las máquinas convierten todos los mensajes en textos accesibles visualmente para las características visuales de cada usuario (tamaños, contrastes o colores de los caracteres).

Características del comunicador

- Es una aplicación que permite la comunicación utilizando un dispositivo de uso habitual.
- Tanto en la definición como en las pruebas han estado implicados los usuarios finales (Unidad Técnica de Sordoceguera de la ONCE), por lo que es una aplicación basada en las necesidades reales de los mismos.
- Es una aplicación flexible para el usuario final, al permitir añadir mensajes pregrabados, modificar parámetros de la configuración, etc.
- Dispone de un tutorial de aprendizaje para las primeras veces que se utilice.
- Ofrece una gran integración con otras funcionalidades y aplicaciones existentes ya en el dispositivo móvil, como son el uso del portapapeles, el envío de mensajes SMS o el de correo electrónico, etc.

Más información:

<<http://cidat.once.es/home.cfm?id=2&nivel=1&orden=2>>.

Enlace de descarga del **Comunicador Táctil ONCE** para iOS:

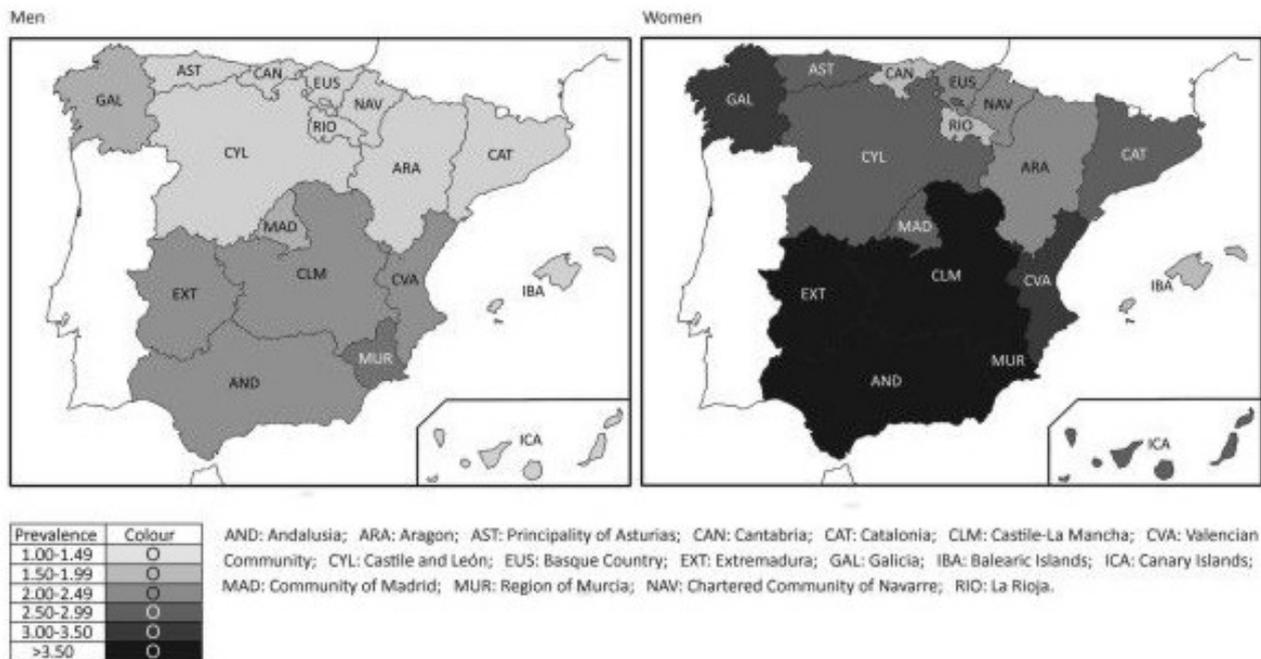
<<https://itunes.apple.com/es/app/comunicador-tactil-once/id796383236?mt=8#>>.

España sufre una brecha norte-sur en ceguera y discapacidad visual

Representación de dos mapas de España, uno para hombres y otro para mujeres, donde se representan las prevalencias por edad de la ceguera y la discapacidad visual en las Comunidades Autónomas.

La riqueza de una comunidad autónoma está relacionada con el número de casos de ceguera y discapacidad visual que sufren sus habitantes. A menor Producto Interior Bruto en una región, más personas hay con deficiencias visuales operables y otras que ya han quedado ciegas. Así lo indican los resultados del primer estudio a nivel

nacional sobre la prevalencia de este tipo de problemas visuales, y que desvela una brecha norte-sur en España. Los resultados son similares a los que ya arrojó el [atlas de mortalidad de España](#), en el que también se registraba una brutal desigualdad entre regiones ricas y pobres en cuanto a muerte por cáncer, enfermedades cardiovasculares, diabetes y otras dolencias.



«Solo por el hecho de vivir en una u otra comunidad autónoma tendrás más riesgos de sufrir estos problemas», explica Anna Rius, investigadora de la Universidad Politécnica de Cataluña. El estudio es parte de su trabajo de tesis doctoral dentro de la Cátedra Unesco de Desarrollo y Salud Visual. El trabajo ha sido dirigido por el Grupo de Investigación en Desigualdades en Salud de la Universidad Pompeu i Fabra de Barcelona, y está firmado por la investigadora, Lucía Artazcoz, Laura Guisasola y Joan Benach.

Los datos muestran que las comunidades en las que más casos de ceguera y discapacidad visual se registran son Andalucía y Extremadura, y las ciudades de Ceuta y Melilla. Por el contrario, las regiones donde la salud visual estudiada es mayor son La Rioja, Cataluña, Madrid, País Vasco y Navarra. En general, se observó «un patrón creciente de norte a sur en la prevalencia» de las dolencias estudiadas, según el estudio recién publicado en la revista *Ophtalmology*. Otro patrón «consistente» que se ha observado es que la ceguera y los problemas visuales afectan más a mujeres que a hombres en España.

El estudio ha analizado datos de 213.626 personas recogidos en la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia* de 2008. De ellas, 360 eran ciegas, 4.048 tenían problemas para ver de cerca y 4.034 para ver de lejos, en ambos casos a pesar de medidas correctivas, como las gafas o las lentes de contacto. Se contemplaron tres variables: sexo, nivel económico individual (el indicador era el nivel de estudios) y riqueza de la comunidad autónoma. El trabajo observó desigualdades «fuertes» entre regiones relacionadas con el PIB de las mismas. La prevalencia de ceguera y problemas visuales era además consistentemente más alta entre las mujeres. «La magnitud de esas desigualdades», resalta el trabajo, «se mantuvieron cuando ajustamos por edad y nivel educativo».

Rius resalta algunos datos de su estudio. Por ejemplo, en el caso de Extremadura —una de las comunidades que salen peor paradas—, «el riesgo de ceguera es el doble de la media», resalta. Los extremeños también tendrían un 50 % más de riesgo de sufrir problemas de visión que la media, señala la autora.

El estudio apunta a varios factores que podrían explicar las desigualdades observadas. Entre ellos, señala Rius, podrían estar las listas de espera sanitarias para las operaciones de cataratas, que son las más largas del país y las que tienen un mayor número de días de espera en España, según el trabajo.

Otra posible explicación es una brecha sanitaria más de nuestro país: la de la diabetes. En España esta dolencia está «asociada a niveles socioeconómicos más bajos y tiene más prevalencia entre mujeres y en las regiones del sur», dice el estudio. La diabetes provoca lesiones en la vista, incluidas las cataratas. Por ello, la mayor prevalencia de la diabetes podría explicar la desigualdad registrada, más aún cuando esta enfermedad está también asociada a la dieta, que también registra importantes desigualdades dependiendo del nivel social y cultural de las personas.

En cuanto a la desigualdad de las mujeres, Rius explica: «Desgraciadamente es habitual en todo el mundo que las mujeres padezcan mayores prevalencias de ceguera y discapacidad visual, y, curiosamente, las diferencias de género se incrementan en países desarrollados». «Nuestra hipótesis», detalla «es que existe un sesgo de tratamiento, de que las tratan menos que a los hombres, y, de hecho, hay bibliografía en España y en otros países desarrollados sobre este sesgo en otras patologías».

Los autores reconocen dos limitaciones de su trabajo. En primer lugar, el tipo de datos de la encuesta nacional —que elabora el Instituto Nacional de Estadística— no permiten observar la migración interna y los cambios poblacionales. Por otro lado,

al tratarse de una encuesta, es posible que, por error, parte de la muestra incluya a personas cuyos problemas de vista son corregibles con gafas o lentes de contacto.

«El grupo de investigación en epidemiología que realiza este trabajo está vinculado a estructuras estables de investigación y tiene una amplia trayectoria en el tema», resalta Luis Fernández-Vega, presidente de la Sociedad Española de Oftalmología. «Deberíamos tener en cuenta estos datos para facilitar el acceso a los servicios médicos, para optimizar el tiempo para el diagnóstico y tratamiento, y para llevar a cabo campañas de educación sanitaria en oftalmología preventiva, como en cataratas, diabetes o glaucoma», añade.

Publicado en la revista *Ophthalmology*, volumen 121, n.º 1, páginas 408-416, enero 2014. Disponible en inglés, en formato PDF y HTML en <[http://www.aaojournal.org/article/S0161-6420\(13\)00617-9/abstract](http://www.aaojournal.org/article/S0161-6420(13)00617-9/abstract)>.

Unificada la normativa sobre discapacidad en una nueva ley



El Consejo de Ministros aprobó, el viernes 29 de noviembre de 2013 por Real-Decreto Legislativo 1/2013, el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, conocida como «ley general de discapacidad», para aglutinar toda la normativa en la materia, que ya había sido adaptada a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La nueva

normativa, en la que han participado organizaciones del sector, y en especial el Cermi, define los distintos tipos de discapacidad y de discriminación, incluye el reconocimiento expreso del principio de libertad en la toma de decisiones o clasifica los distintos tipos de empleo, entre las principales novedades.

Su publicación en el BOE, el día 3 de diciembre de 2013 [[documento en PDF](#)], ha coincidido con la celebración del Día Internacional y Europeo de las Personas con Discapacidad.

De esta forma, se unifican la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad (Lismi) de 1982, la Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibili-

dad Universal de 2003, y la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad de las personas con discapacidad.

La nueva ley incluye un título dedicado a los derechos de estas personas en el ámbito de la salud —en el que las administraciones deberán desarrollar actuaciones para garantizar una atención sanitaria efectiva— y en el ámbito educativo, para atender las necesidades del alumnado con discapacidad mediante los apoyos y ajustes correspondientes.

Se clasifican por primera vez los distintos tipos de empleo: «ordinario», de las empresas y administraciones públicas, incluidos los servicios de empleo y apoyo; «protegido», en centros especiales, y «autónomo». También se definen los distintos tipos de discriminación, añadiéndose a las ya contempladas —«directa» e «indirecta»— la discriminación «por asociación» (cuando una persona o grupo es objeto de trato discriminatorio por su relación con una persona con discapacidad) y «por acoso» (creación de un entorno intimidatorio, hostil y degradante). La «discriminación múltiple» se refuerza en esta ley con el fin de proteger de manera singular a los niños y mujeres con discapacidad.

La normativa incluye el reconocimiento expreso del principio de libertad en la toma de decisiones, que afecta a todos los derechos que se regulan, de manera que sean las personas con discapacidad las que puedan optar o no por acogerse a las medidas de acción positiva.

Según indica el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la ley general de discapacidad es «más que un compendio» legislativo, pues supone el «reconocimiento expreso» de que los titulares de derechos y los poderes públicos están obligados a garantizar su ejercicio pleno. «Se supera así el concepto asistencial de décadas pasadas», añade el departamento de Mato en un comunicado.

Nuevo prototipo sónico de ayuda a la ceguera, más económico

Los sistemas comerciales existentes hoy día para la movilidad de personas con discapacidad visual son insuficientes en España, según los investigadores de la UC3M, porque resultan muy costosos y demasiado aparatosos. La nueva ayuda técnica que

han diseñado, que funciona como una guía de sonidos que informa del entorno al usuario, trata precisamente de hacer más económicos este tipo de ingenios, complementarios al clásico bastón o perro guía.



El funcionamiento del sistema se describe en la tesis doctoral de Pablo Revuelta Sanz, dirigida por los profesores de la UC3M Belén Ruiz Mezcuca y José Manuel Sánchez Pena, pertenecientes también al Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción.

Su propuesta consiste en un procesador de estereovisión que, midiendo la diferencia de imágenes captadas por dos cámaras ligeramente desplazadas, calcula la distancia a cada punto de la escena. Después, para transmitir esa información al usuario se emplea un código de sonidos que informa de la posición y distancia de los distintos obstáculos. «Para representar la altura, el sintetizador emite hasta ocho tonos distintos», explican sus creadores. Además, los sonidos están localizados lateralmente, de forma que algo a la izquierda suena más fuerte por ese lado, y viceversa.

Las personas entrevistadas por los investigadores para desarrollar el proyecto se lamentaban, entre otras cosas, del aparatoso montaje de otros sistemas. El tamaño del nuevo prototipo consigue reducir el tamaño, haciéndolo más práctico. Se compone de unas gafas con dos microcámaras, una placa del tamaño de un paquete de tabaco junto a la batería, un pequeño amplificador de audio estéreo y unos cascos de transmisión ósea. La cantidad de información recibida de la escena depende del perfil cognitivo seleccionado. Se puede elegir entre «seis perfiles, desde uno muy sencillo, con alarma sonora solo cuando te vas a chocar, a otros que describen la escena con sesenta y cuatro sonidos simultáneos», indica Pablo Revuelta.

Para desarrollar el proyecto se han realizado encuestas a personas expertas en el campo de la rehabilitación, la discapacidad visual y en técnicas y tecnologías de procesado de imagen y sonido. La transformación a sonidos del sistema se ha probado en 28 personas videntes, con baja visión y ciegas; y el sistema final con 8 personas ciegas en entornos reales. En general, presenta capacidades reales de descripción del entorno, aunque todos los participantes coinciden en que necesita algunos retoques, como reducir la tasa de errores del detector de profundidad.

Como informa Pablo Revuelta, «el sistema pretende ser un complemento al bastón o al perro guía, en ningún caso una sustitución». En ese sentido, mientras la persona invidente presente una audición normal, podría usarlo. El sistema aún no está en una

fase comercialización, porque de momento tan solo se ha construido un prototipo. Una de sus principales ventajas sería su precio, que calculan que podría estar en torno a los 250 euros, «muy económico en comparación con otros sistemas que se comercializan actualmente», según los investigadores.

«Es responsabilidad de toda la sociedad garantizar la existencia de este tipo de líneas de investigación aplicada si pretende poder decir sin titubeos que nos creemos y aplicamos la declaración universal de los derechos humanos», concluye Revuelta.

Texto completo de la tesis (en inglés, y en PDF con un anexo en ZIP con archivos de audio y vídeo) en: <<http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17890>>. Revuelta Sanz, Pablo (2013). *ATAD: Assistive Technology for an Autonomous Displacement*, 366 páginas. Leganés: Universidad Carlos III de Madrid, Departamento de Tecnología Electrónica.

AudescMobile, la aplicación que permitirá a las personas con ceguera seguir mejor las películas y series a través del teléfono móvil



El director general de la ONCE, Ángel Sánchez Cánovas, y el director de la Fundación Vodafone España, Santiago Moreno, han presentado la aplicación móvil AudescMobile, que permite a las personas con discapacidad visual acceder a la audiodescripción de películas, series, etc., y, en general, facilitar la accesibilidad a cualquier producción audiovisual.

La aplicación ha sido desarrollada por la empresa S-Dos con el apoyo del Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica (Cidat) de la ONCE y la Fundación Vodafone España.

La solución ofrece, de forma fácil y ubicua, la audiodescripción en un dispositivo móvil, y permite su reproducción de forma sincronizada con un vídeo en curso. Esta sincronización se realiza basándose únicamente en el audio del título que se está reproduciendo, independientemente de la plataforma física sobre la que se emite.

Ángel Sánchez Cánovas ha destacado que «la solución adoptada supone un valor añadido sobre la situación actual ya que permite el acceso a la audiodescripción independientemente del medio audiovisual: cine, televisión, internet, DVD, etc. Marca un punto de inflexión en la accesibilidad de los contenidos audiovisuales para las personas con discapacidad, porque, gracias a la colaboración con la Fundación Vodafone, se ha puesto a disposición de los productores y distribuidores esta herramienta que permite el acceso a los contenidos con independencia de la plataforma utilizada».

Por otro lado, desde el punto de vista del usuario final, es de especial relevancia el hecho de que el acceso a la audiodescripción se pueda realizar desde su dispositivo móvil, sin necesidad de proveer al usuario de ningún otro dispositivo adicional para disfrutar de manera accesible a las producciones audiovisuales.

En palabras de Santiago Moreno, «la tecnología móvil es clave a la hora de lograr una mayor integración social de las personas con discapacidad. Gracias a las TIC los usuarios mejoran su autonomía personal y su plena integración y se amplía el número de servicios disponibles para todos».

Gracias a AudescMobile, ni el usuario tiene que contar con dispositivos adicionales ni los cines deben realizar instalaciones de equipamientos costosos en sus salas.

Editor braille para dispositivos táctiles



Ingenieros estadounidenses están trabajando en un editor de texto para que personas con discapacidad visual puedan mejorar su acceso a las nuevas tecnologías.

Adam Duran, estudiante de la Universidad de Nuevo México, junto a Adrian Lew, profesor de ingeniería mecánica, y Sohan Dharmaraja, matemático informático, se plantearon crear este novedoso editor de texto braille para dispositivos táctiles. Han aprovechado la capacidad de la pantalla táctil para lograr que una persona con discapacidad visual pueda escribir en braille de una forma cómoda y barata.

Además, cuenta con una gran ventaja con respecto a los editores de texto braille: «Se pueden modificar», ha apuntado por su parte Dharmaraja. Y añade: «Puede acomodarse a los usuarios que tienen dedos muy pequeños, o muy grandes».

Charbel Farhat, miembro del Departamento de Aeronáutica y Astronáutica de la Universidad de Stanford, explica: «Ninguna máquina para escribir en braille puede hacer esto. Se trata de un auténtico paso al frente para las personas con discapacidad visual».

Publicaciones

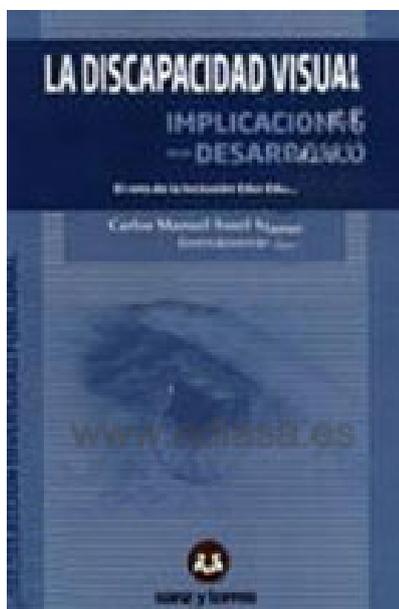
La discapacidad visual: implicaciones en el desarrollo.

El reto de la inclusión educativa

Editor: **Carlos Manuel Santos Plaza**; autores: **M.ª Isabel Herrero Pérez, Pablo Martín Andrade, Yolanda Matas Martín, Ana Gloria Molina Riazuelo, M.ª Isabel Monge de la Fuente, M.ª Antonia Ramos Martínez, Emilio Rodríguez de la Rubia, y Carlos Manuel Santos Plaza.**

Madrid: Sanz y Torres, 2013. XVI, 359 páginas. (Colección Diversidad Funcional). ISBN: 978-84-15550-31-0.

<www.sanzytorres.com>; libreria@sanzytorres.com; editorial@sanzytorres.com.



La educación inclusiva —se señala en la introducción a este libro— es una cuestión de valores y principios éticos que concierne, por lo tanto, a la comunidad educativa en su conjunto, y no solo a los profesionales especializados. Es cierto, en efecto, que la formación adecuada de los profesionales asegura la atención de la diversidad del alumnado, pero no puede garantizar, por sí sola, que no se produzcan determinados procesos de exclusión. En el caso de los alumnos con discapacidad visual (o con diversidad funcional visual, designación que utilizan los autores de este libro, más en concordancia con la evolución de la terminología), la información rigurosa, a todos los niveles, constituye el factor de cambio de mentalidades y actitudes sobre la diversidad, que, en definitiva, resultan más excluyentes que las de tipo físico.

Con estas premisas, los autores, un equipo multiprofesional con muchos años de experiencia en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual, abordaron la elaboración del libro. Entre los ocho autores colaboradores se encuentran dos maestros, dos psicólogos, una oftalmóloga, una trabajadora social y un técnico de rehabili-

tación. Su propósito no fue entregar un manual exhaustivo y detallado, sino más bien una introducción rigurosa, dirigida principalmente a los profesionales educativos, pero asequible y apropiada igualmente para todo tipo de lectores interesados.

La obra consta de diez capítulos, agrupados en dos partes, dos anexos, una amplia bibliografía de referencia y una relación de los principales recursos que pueden hallarse en internet. La primera parte se dedica a exponer los aspectos introductorios más esenciales, tales como los principios fundamentales de la educación de las personas con discapacidad visual (capítulo 1, de Pablo Martín Andrade), insistiendo en la evolución que lleva a la inclusión educativa, y señalando las principales cuestiones metodológicas en el trabajo educativo con estos alumnos. El capítulo 2, de C. M. Santos y M.^a Antonia Ramos, presenta un excelente resumen sobre la visión: anatomía y fisiología ocular, funciones visuales y sus alteraciones, y desarrollo perceptivo visual. En el capítulo 3, el mismo C. M. Santos acota el concepto de discapacidad visual, que se refiere tanto a la ceguera como a la baja visión, y aporta una clasificación funcional de la deficiencia visual, sobre la base de que la heterogeneidad es característica esencial de la población afectada. El capítulo 4 (C. M. Santos, M.^a Antonia Ramos y Emilio Rodríguez de la Rubia) corresponde a la evaluación y detección del déficit visual, siempre con el objetivo de establecer su incidencia en el aprendizaje y el desarrollo, valorar las necesidades derivadas y aportar las ayudas necesarias para potenciar las capacidades del alumno. El capítulo 5 (Ana Gloria Molina y Pablo Martín) estudia la atención temprana en relación con el desarrollo evolutivo del niño y su evaluación, y la estimulación precoz, esencial en esta etapa, y en el contexto de una intervención centrada en el niño y la familia.

La segunda parte se centra, por un lado, en los ámbitos específicos de intervención (capítulo 1, de C. M. Santos, E. Rodríguez de la Rubia, M.^a Isabel Monge e Isabel Herro): programas de estimulación visual, autonomía personal, ajuste a la discapacidad, competencia social e intervención familiar. El capítulo 2 (Pablo Martín, C. M. Santos) se ocupa de la intervención en las etapas educativas: adaptaciones curriculares en las materias de Educación Obligatoria y acceso a la lectura y escritura, analizando los diferentes enfoques sobre la elección del código de lectoescritura en alumnos con baja visión, la lectura en vista y el papel del braille. El capítulo 3 (Pablo Martín, C. M. Santos y Yolanda Matas) pasa revista a las ayudas técnicas y las tecnologías de apoyo, subrayando la interconexión entre las TIC y las ayudas técnicas específicas, y trata la accesibilidad en el contexto de la Escuela 2.0

El capítulo 4 (Ana Gloria Molina Riazuelo) se dedica a la sordoceguera, en tanto que discapacidad singular, que no consiste, como en ocasiones erróneamente se ha soste-

nido, en la confluencia de las deficiencias visual y auditiva, sino que presenta mayores características de heterogeneidad, y, por lo tanto, precisa de una intervención muy específica. El último capítulo (C. M. Santos y M.^a Antonia Ramos) es una síntesis muy eficaz sobre la deficiencia visual cerebral, hoy la causa principal de discapacidad visual entre la población infantil de los países desarrollados, y que exige una valoración de la visión funcional muy compleja, así como una intervención altamente especializada.

La obra se completa con dos anexos (tabla del desarrollo visual y audición), una extensa bibliografía y una selección de recursos en internet.

En definitiva, solo cabe recomendar la lectura y el estudio detenido de esta obra, no solo a los diversos grupos de estudiantes y alumnos que deben preparar estas materias, sino también a los profesionales más directamente implicados en la atención educativa, a quienes sin duda el libro servirá como lectura de actualización y contraste de conocimientos, y, desde luego, resultará de extraordinaria utilidad a las familias con niños con discapacidad visual y, en general, a todo el público lector que se sienta atraído por un manual riguroso, solvente y muy bien escrito por un equipo de autores expertos y comprometidos con su labor desde hace muchos años. En el panorama actual de la bibliografía en lengua española sobre discapacidad visual este libro está llamado a ocupar un lugar muy relevante entre los textos sobre intervención educativa.

ONCE-Fundación ONCE: 2013, 75/25 aniversarios de ilusión

Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2012. 183 páginas.

[Descargar la versión PDF.](#)



Con motivo del LXXV aniversario de la creación de la ONCE y XXV de su Fundación, se ha presentado una edición actualizada del volumen que apareció con ocasión del LXV aniversario de la entidad. La publicación recoge, con una realización editorial impecable, la trayectoria de la ONCE desde su fundación en 1938, a través de una espléndida combinación de textos y una selección extraordinaria de material gráfico. El recorrido se organiza en nueve periodos, en cada uno de los cuales prestigiosos historiadores,

periodistas, escritores y comunicadores trazan la correspondiente síntesis histórica y social, junto con interesantes evocaciones de los aspectos culturales y de la vida cotidiana, en los que la ONCE ha desempeñado siempre un indiscutible protagonismo, muy singularmente mediante el popular cupón, de cuya evolución gráfica se ofrece en este libro una valiosa panorámica. Lo que, en suma, sin duda transmite esta atractiva y renovada publicación es que la ONCE, una entidad histórica, de presente y de futuro, camina con paso firme y ejemplar hacia la conmemoración de sus próximos cien años al servicio de una sociedad integrada, inclusiva y solidaria, en España y en el mundo.

Más información: «Aniversarios de ilusión», <www.once.es> y <www.fundaciononce.es>.

Publicaciones del Real Patronato sobre Discapacidad

Las publicaciones del Real Patronato sobre Discapacidad son bien conocidas por todos los interesados en las diferentes facetas de este ámbito, el de la atención y la investigación sobre la discapacidad. Su difusión se ha visto amplificada a través de la página web del Real Patronato (www.rpd.es), así como mediante la edición digital, una modalidad generalmente adoptada por organismos públicos y entidades privadas, ya que, además de abaratar costes de producción, potencia enormemente la accesibilidad a sus contenidos. Indicamos a continuación una selección de los últimos títulos publicados en edición electrónica:

- *Mejora del tratamiento de las personas con enfermedad mental en las universidades públicas* [formato PDF]. Juan González-Badía Fraga, Elisa Sala Mozos, Eva A. Hermoso Díaz. (Publicado con la colaboración de la Fundación ONCE).
- *Análisis de las causas que dificultan el acceso del alumnado con discapacidad a la universidad y a la formación profesional* [formato PDF]. Estudio realizado por FETE-UGT. Dirección técnica: Luz Martínez Ten. (Publicado con la colaboración de la Fundación ONCE).
- *Accesibilidad universal de los modos de transporte en España: problemática actual, principales avances y retos de futuro* [formato PDF]. José Antonio Juncá Ubierna. (Publicado con la colaboración de la Fundación ONCE).
- *Principios de accesibilidad audiovisual en el cine: el cine para todos como vehículo de aprendizaje* [formato PDF]. Ángel García Crespo, Iratxe Quintana Pozo, Belén

Ruiz Mezcuca, Carla Mauch, Luis Mauch; traducción: María Fullana i Montoro. (Publicado con la colaboración de la Fundación ONCE).

- *Economía verde, discapacidad y empleo: oportunidades de generación de empleo a través de la iniciativa social* [formato PDF]. (Publicado con la colaboración del Cermi).
- *Jóvenes con esclerosis múltiple y vida activa: detección de estrategias para una autogestión eficaz de la enfermedad* [formato PDF]. Esclerosis Múltiple España.
- *Mapa de recursos sanitarios para la atención de las enfermedades neuromusculares* [formato PDF]. Federación Española de Enfermedades Neuromusculares.
- *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación* [formato PDF]. Óscar García Muñoz. (Con la colaboración de Confederación FEAPS).

Más información: <www.rpd.es>.

Shared visions ...just because you can't drive a car...

John D. Heilbrunn

Copenhague: Danish Association of the Blind, 2012.

208 páginas. CD-ROM. ISBN: 978-87-995497-1-9.

John Heilbrunn, nacido en Estados Unidos en 1952, es vicepresidente de la Asociación Danesa de Ciegos. En este libro presenta 16 entrevistas, realizadas entre 2003 y 2012, con personas de diferentes edades, circunstancias y nacionalidades, cuyo testimonio repercute, de alguna manera, en una mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad en todo el mundo. Como integrante del Comité de Desarrollo de la Unión Europea de Ciegos y de la Unión Mundial de Ciegos, John Heilbrunn conoce de primera mano la situación de las personas con discapacidad visual en gran parte del mundo. Fruto, en parte, de esta labor, son las entrevistas que ahora publica, y provocan en el lector una clara toma de conciencia sobre la pluralidad de voces en el género humano, y que recuerda aquel proyecto de la Unesco en los años ochenta, bajo el lema «Un solo mundo, voces múltiples», lema que también se hace realidad en el ámbito de la discapacidad visual.

Más información: <www.blind.dk>.

Agenda

Congresos y jornadas

2014

Vision2014. 11th International Conference on Low Vision: «Advancing Research, Upgrading Practice and Improving Participation»
31 de marzo a 3 de abril de 2014, Melbourne (Australia)



Organiza: International Society for Low Vision Research and Rehabilitation.

Correo electrónico: <info@vision2014.org>.

Más información: <<http://www.vision2014.org/index.html>>.

Normas de publicación

Integración: Revista digital sobre discapacidad visual es una publicación periódica, de carácter interdisciplinar, editada en formato exclusivamente digital por la Dirección General de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), que pretende servir como instrumento de comunicación, difusión e intercambio de conocimientos teóricos y prácticos sobre la discapacidad visual, entre los profesionales, investigadores y estudiosos implicados en la atención a personas con ceguera o deficiencia visual.

Orientaciones para los autores

El Consejo de Redacción recomienda que los trabajos que se remitan a la revista se atengan a las siguientes indicaciones de presentación y estilo, con el fin de facilitar su lectura, evaluación y publicación.

1. Formato

Los trabajos se remitirán en formato electrónico (compatible con el procesador de textos MS Word).

2. Idioma y estilo

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

3. Identificación

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

- **Título del trabajo**, conciso y que refleje de forma inequívoca su contenido. Si se considera necesario, puede añadirse un subtítulo explicativo.
- **Nombre y apellidos** del autor o autores.
- **Lugar y puesto de trabajo** del autor o autores, indicando el nombre oficial completo de la institución, entidad, organismo 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, fax o correo electrónico, del autor que se responsabiliza de la correspondencia relacionada con el original remitido.

4. Resumen y palabras clave

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

5. Citas y referencias bibliográficas

Los originales remitidos a *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual* utilizarán el sistema de cita y referencia «Autor-fecha de publicación». Las referencias bibliográficas se indicarán solo si se han citado expresamente en el texto. Se recomienda consultar la edición

vigente de las normas de publicación de la American Psychological Association (APA), la sexta edición original en inglés (2009), o la versión en español de la quinta en inglés: *Manual de estilo de publicaciones* de la American Psychological Association (2.ª edición en español). México: El Manual Moderno, 2002. En general, se observarán las siguientes reglas:

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

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

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

6. Ilustraciones

- **Tablas y figuras:** Cada tabla o figura (gráficos, dibujos, fotografías), se presentará con calidad profesional, independientemente del cuerpo del artículo, 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. El formato de las fotografías digitales que se remitan será TIFF, BMP o JPEG de alta resolución. Se indicará el lugar del texto en el que deben insertarse.

7. Remisión

Los trabajos se remitirán a la dirección de correo electrónico de la revista: integra@once.es.

8. Secciones

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

- **Estudios:** Trabajos inéditos con forma de artículo científico (introducción, material y métodos, resultados y discusión), referidos a resultados de investigaciones, programas, estudios de casos, etc. Asimismo, se contemplarán en este apartado los artículos en forma de revisiones sobre un tema particular. La extensión para esta categoría de manuscritos no será superior a 7500 palabras.
- **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 6000 palabras.
- **Análisis:** Aportaciones basadas en la reflexión y examen del autor sobre una determinada temática o tópico relacionados con la discapacidad. La extensión no será superior a 6000 palabras.
- **Experiencias:** Artículos sobre experiencias en el campo aplicado y de la atención directa que, sin llegar a las exigencias científicas de los «Estudios», supongan la contribución de sugerencias prácticas, orientaciones o enfoques útiles para el trabajo profesional. La extensión de las colaboraciones para esta sección no será superior a 7500 palabras.
- **Notas y comentarios:** Dentro de esta sección se incluirán aquellos artículos de opinión o debate sobre la temática de la revista, o los dedicados al planteamiento de dudas, observaciones o controversias sobre artículos publicados, con una extensión no superior a 3000 palabras.
- **Prácticas:** Comunicaciones breves centradas en aspectos eminentemente prácticos, o de 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 3000 palabras.
- **Reseñas:** Comentario informativo, crítico y orientador sobre publicaciones (libros, revistas, vídeos, etc.) u otros materiales de interés profesional. Extensión no superior a 1000 palabras.
- **Noticias y convocatorias:** Los contenidos de estas secciones se orientan a la difusión de información sobre actividades científicas y profesionales, tales como documentación, legislación, resoluciones o recomendaciones de congresos y conferencias, calendario de reuniones y congresos, etc.
- **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 1000 palabras.



INTEGRACIÓN

Revista digital sobre discapacidad visual

Edita: ONCE - Dirección General
Asesoría de Servicios Sociales
Quevedo, 1 - 28014 Madrid. Integra@once.es