RED Visual

ONCE

Revista Especializada en Discapacidad Visual

77

Junio
2021

La revista especializada en discapacidad visual de la ONCE se llama ahora **RED Visual**

Número monográfico sobre la covid-19

Estudios, análisis, informes, experiencias, iniciativas
y testimonios sobre lo que esta pandemia ha supuesto
para las personas con discapacidad visual y para la ONCE

Revista digital publicada por la **Organización Nacional de Ciegos Españoles**
ISSN 2660-4485 · <https://doi.org/10.53094/UANF8688>

grupo social
ONCE

mensaje es: Pronto acabará y el virus se irá* y en el tercero hay
dibujado un gran Arcoíris entre dos nubes donde hay escrito:
Todo va a salir bien Saúl y Eloy.

RED Visual

Revista Especializada en Discapacidad Visual

Número 77 · Junio de 2021

· RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual ·

· N.º 77 - Junio 2021 · ISSN 2660-4485 ·

Publicación digital de periodicidad semestral
editada por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)

Dirección

Andrés Ramos Vázquez

Director General Adjunto de Servicios Sociales para Afiliados

Consejo Editorial

Jesús Arroyo González — Coordinador de la Asesoría de Servicios Sociales

Carmen Bayarri Torrecillas — Directora del Servicio Bibliográfico de la ONCE

Virginia Castellano Gómez-Monedero — Directora técnica de Bienestar Social, Prestaciones y Voluntariado

Ángel Luis Gómez Blázquez — Director ejecutivo de Promoción Cultural, Atención al Mayor, Juventud, Ocio y Deporte

Elena Lanero Franco — Responsable de la Unidad Central de Afiliación

Eugenio Pérez Pecharromán — Director técnico del Centro de Tiflotecnología e Innovación de la ONCE

Esther Requena Olea — Gerente de la Fundación ONCE para la Atención de Personas con Sordoceguera

Eugenio Romero Rey — Coordinador de la Unidad Técnica de Sordoceguera

Ana Isabel Ruiz López — Directora ejecutiva de Educación, Empleo y Braille

María Jesús Varela Méndez — Directora-gerente de la Fundación ONCE del Perro-Guía

Consejo de Redacción

Clara Barbero Penas — Dirección de Promoción Cultural, Atención al Mayor, Juventud, Ocio y Deporte

Concepción Blocona Santos — Dirección de Autonomía Personal, Accesibilidad, Tecnología e Innovación

Elena Francisca Cano Arias — Unidad de Documentación y Traducción

Víctor Omar Dabbagh Rollán — Asesoría de Servicios Sociales

María Ángeles Lafuente de Frutos — Dirección de Educación, Empleo y Braille

Francisco Javier Martínez Calvo — Dirección de Educación, Empleo y Braille

Coordinación técnica

Víctor Omar Dabbagh Rollán

Diseño y edición

Francisco Javier Martínez Calvo

Documentación y traducción

Unidad de Documentación y Traducción

Secretaría de Redacción

Asesoría de Servicios Sociales

Carrera de San Jerónimo, 28 - 28014 Madrid

Teléfonos: 915 894 893 – 915 894 782

Correo electrónico: redvisual@once.es

Fotografía de cubierta: Pilar Aceituno López

<https://doi.org/10.53094/UANF8688>

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada · CC BY-NC-ND

Esta licencia Creative Commons le permite descargar la revista y sus artículos, así como compartirlos con otras personas, siempre que se reconozca su autoría. No permite cambiar de ninguna manera su contenido ni utilizarlo comercialmente.

Esta licencia no es aplicable a aquellos artículos que no incorporen este logotipo en su primera página, los cuales estarán sujetos a los derechos de propiedad intelectual especificados en cada caso.

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) no se hace responsable de las opiniones individuales de los autores cuyas colaboraciones se publican en *RED Visual*. 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.

Sobre RED Visual

RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual es una publicación periódica semestral de carácter interdisciplinar promovida por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), editada en formato exclusivamente digital, de acceso abierto y distribuida bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Objetivos

- Servir como instrumento de comunicación, difusión e intercambio de conocimientos teóricos y prácticos entre profesionales, investigadores y estudiosos implicados tanto en la atención a las personas con discapacidad visual (rehabilitación, ajuste emocional, educación, empleo, tecnología, bienestar social, ocio, deporte, etc.) como en el estudio de las repercusiones personales y sociales derivadas de la ceguera y la deficiencia visual grave.
- Ser un referente académico y profesional en materia de discapacidad visual, seleccionando y difundiendo contenidos de calidad y poniéndolos a disposición de todos los interesados.
- Contribuir con sus contenidos a la eliminación de barreras y a la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad visual.

Principios

- **Calidad:** selección de las publicaciones siguiendo criterios de rigor profesional, contribuyendo a la consolidación de la revista como fuente de información especializada de referencia.
- **Accesibilidad:** como principio básico y condición para garantizar su legibilidad de la forma más cómoda y autónoma posible.
- **Innovación:** contribución al progreso en materia de inclusión mediante la publicación de contenido con las últimas investigaciones, experiencias, tecnologías y tendencias relacionadas con la discapacidad visual.
- **Sensibilización:** ampliar el conocimiento sobre la realidad y las necesidades de las personas con discapacidad visual a fin de que toda la sociedad se enriquezca de los avances, experiencias y valores relacionados con la discapacidad visual.

Remisión de originales

RED Visual publica experiencias, estudios, informes, análisis, prácticas, notas y comentarios, reseñas y crónicas. Los trabajos presentados para su publicación en estas secciones de la revista pueden enviarse a la dirección de correo redvisual@once.es, debiendo elaborarse de acuerdo con los requisitos e indicaciones de presentación y estilo recogidos en nuestras [normas para autores](#).

Sumario

Número monográfico sobre la covid-19

Carta de la vicepresidencia de Servicios Sociales y Participación de la ONCE 9

Carta de la dirección de RED Visual..... 11

Estudios

Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico — V.O. Dabbagh Rollán 13

Análisis

Cómo la covid-19 ha cercenado el envejecimiento activo y la calidad de vida de las nuevas generaciones — M. Carrión Fernández-Pacheco 43

Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19 — C. Ernica Vogel, F. Torres Portero 53

Informes

Intervenciones psicológicas en la ONCE durante la crisis de la covid-19 — L. González García, R. Pallero González 68

<i>Reinventando la cultura y el ocio en la era de la covid-19: buscando la oportunidad en medio de la crisis</i> — C. Barbero Penas	92
<i>La autonomía de las personas con discapacidad visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia</i> — M. J. Bellón Fernández, C. Blocona Santos, M. Á. Matey García	100
<i>La tiflotecnología en la crisis de la covid</i> — I. Moreno Montero	109
<i>Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia</i> — F. Tello Pérez	139
<i>El voluntariado en la ONCE: un servicio versátil y dinámico para paliar las necesidades de las personas con discapacidad visual ante la covid-19</i> — J. Á. Barazal Rodríguez	151

Experiencias

<i>Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes</i> — V. Felipe López, L. Fernández Sanz, M. C. Jiménez Cruz, M. J. Martínez Vitoria, G. Mendoza Mendoza, J. Olalla Suárez, M. T. Puerto Simón	158
<i>¿Atención Temprana a distancia? Experiencia en la covid-19 (marzo-julio 2020) y reflexiones para el futuro</i> — P. Martín Andrade	172
<i>Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid-19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla</i> — C. García-Trevijano Patrón, M. C. Hernández Mariano, C. P. Regidor Poyatos, J. Gómez Mateos, M. M. Martín de Frutos	182
<i>Atención educativa online a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole»</i> — I. Vecilla Rodrigo	200
<i>El servicio de escolaridad combinada de la ONCE en Cataluña en época de pandemia: adaptar las formas respetando los criterios</i> — A. Ruf Urbea	228
<i>Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia</i> — S. Boix Hernández, M. T. Corbella Roqueta, F. Torres Portero	240

Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento — A. G. Molina Riazuelo, E. González Martín	264
Actuaciones emprendidas para atender a la población de alumnos con diversidad funcional visual de la bahía de Cádiz durante el confinamiento por covid-19 — M. J. Gómez Paredes, C. Mateos Herrera	278
La pandemia: oportunidad de aprendizaje. Estrategias llevadas a cabo por el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga — M. M. Montiel Campos, E. Páez Romero, A. Vioque Fernández, M. C. Campanario Pérez, M. Urbano Labajos	284
Actividades de lectura grupales online en época de confinamiento para alumnos con discapacidad visual: «Taller de lectura» / «Padrins lectors» — L. Nadal Fiol, A. Torras Codinach, M. Sánchez Montalat, À. Costa Falgàs, A. Cruañas Verdaguer, G. Iglesias Franch	294
Actividad física adaptada online durante el confinamiento — D. Quirós González	305
Educación para la salud: una experiencia para implementar el uso de la mascarilla en el alumnado con discapacidad visual — N. Rodríguez Mena, B. Campos Rodríguez	311

Iniciativas

Pandemia, confinamiento e impresión 3D — Á. D. Martín-Blas Cifuentes	318
El Heraldito Confinado, el periódico del alumnado de la ONCE en Aragón — A. Martín Vega, L. Santos Roig	321
Retos que unen — A. M. Agüera Torres, M. I. Alcántara Moreno	324
La vida en la residencia del CRE de Madrid en tiempos de la covid-19 — M. Gutiérrez de Rave Agüera, P. Iglesias Junco, M. M. Jiménez Palazón, A. Torres Torres	327

Testimonios

La covid, mi sordoceguera y yo — R. Alba Martín	337
Diario covid — P. Jiménez Sánchez	341

<i>Jubilarse en pandemia</i> — M. J. Vidal Castro	343
<i>Vivencias de pandemia</i> — L. Quintas Rejo	345
<i>Un infortunio incierto y una incierta afortunada</i> — L. Álvarez Martínez	348
Publicaciones	355

Carta de la vicepresidencia de Servicios Sociales y Participación de la ONCE

2020 fue el año en el que la covid-19 sacudió a toda la población mundial con un golpe del todo inesperado. De improviso, nos vimos abocados a un confinamiento que se alargaba en el tiempo y que nos hacía vivir en una continua incertidumbre reclusos en nuestros hogares, de donde no podíamos salir, y en el que los medios de comunicación se colaban para ofrecernos únicamente noticias desalentadoras: crecimiento del número de contagiados, aumento del número de fallecidos, colapso de los hospitales, drama en las residencias, quiebra de negocios, etc.

Todas y todos hemos experimentando, y estamos experimentando aún, los efectos de esta pandemia de una u otra forma. La ONCE, al igual que otras instituciones, también se ha visto afectada. La parte más visible fue, desde el lunes 16 de marzo, la paralización de la venta de los productos de juego solidario por primera vez en sus más de 80 años de historia, algo que afectó directamente a sus cerca de 20000 vendedores en toda España y que trajo consigo la primera aplicación de un expediente de regulación temporal de empleo (ERTE) en la Institución a parte de su plantilla para asegurar el sostenimiento y viabilidad de la misma y el mantenimiento de la acción social hacia sus más de 70000 personas con discapacidad visual afiliadas.

Pero, a pesar de las adversidades, la ONCE tenía clara su firme convicción de continuar con su vocación social, más que nunca, en unos momentos en los que, si estos eran especialmente difíciles para el conjunto de la sociedad, lo eran aún más para las personas con discapacidad visual, ya que, junto a las barreas que provocaban las medidas tomadas para reducir la vertiginosa escalada en el número de contagios, había que sumar las barreras asociadas a la discapacidad y la falta de accesibilidad de muchas de las medidas emprendidas, lo cual repercutía directamente en su día a día.

Fue en esos momentos tan duros cuando la ONCE tuvo que demostrar, una vez más, que estaba conformada por personas con una especial capacidad para ser capaces, y así lo hizo, reinventándose, cambiando su forma tradicional de actuar, aplicando grandes dosis de resiliencia y creatividad, adaptando la forma de presentar muchos de los servicios con el objetivo de llegar allí donde las personas afiliadas lo necesitaban, especialmente a las personas ciegas mayores de 55 años que viven solas en sus domicilios o que se sienten desprotegidas.

A través de sus equipos por todo el territorio nacional, compuesto por gestores, técnicos, administrativos y voluntarios, se realizó una grandiosa labor, haciendo un seguimiento de la situación de las personas afiliadas y facilitando cualquier tipo de apoyo que pudieran necesitar: atención psicológica, adquisición de alimentos o medicinas, realización de gestiones administrativas, apoyo en el uso de las nuevas tecnologías, apoyo educativo telemático, etc.

Tras el confinamiento, llegó la desescalada, y, con ella, nuevos retos, como el de hacer frente a los miedos e inseguridades de volver a salir a la calle, el regreso de la atención presencial, la falta de consideración hacia las personas con discapacidad visual a la hora de implantar las medidas de distanciamiento e interacción social o el inicio del nuevo curso escolar. Pero eran retos que se afrontaron con la determinación que nos caracteriza y con el foco puesto en la persona afiliada y sus necesidades, y todo ello contando con la progresiva vuelta de las y los profesionales que estaban en ERTE y con el retorno del juego responsable a las calles.

Este tiempo está siendo un periodo de constante aprendizaje que hace replantearnos nuestro quehacer profesional, nuestra manera de trabajar, nuestras prioridades, etc., pero con las mismas ganas por hacer y con el mismo compromiso por la plena inclusión en la sociedad de las personas con ceguera o con deficiencia visual grave. Somos más conscientes de las necesidades de nuestras y nuestros afiliados, de la importancia cada vez mayor de las nuevas tecnologías y de la tiflotecnología en el día a día, de la significación de estar presentes, etc. Y aunque el futuro pueda ser en ocasiones incierto, tenemos, al menos, la certeza de que la Ilusión puede con todo.

Para finalizar, quería reservar las últimas líneas para agradecer de forma sincera a todas las personas que *hacen ONCE*, que obran para que avancemos y que superemos con éxito los retos que aparecen en el camino. Con el trabajo diario, la solidaridad y el compromiso, seguro que podremos hacer grandes cosas.

Imelda Fernández Rodríguez

Vicepresidenta 4.^a de Servicios Sociales y Participación de la ONCE

Carta de la dirección de *RED Visual*

¡Qué bueno es mirar hacia adelante y tener esperanza en el futuro, a pesar de todo lo que hemos pasado! Pero es igualmente necesario mirar atrás y realizar una revisión de todo lo acontecido hasta el momento. La pandemia de covid-19 nos sorprendió en marzo de 2020 e hizo saltar por los aires todo lo que habíamos conocido y dado por sentado hasta entonces. De un día para otro, nos vimos confinados en nuestras viviendas, preocupados por nuestros seres queridos, siguiendo con tristeza las noticias provenientes de los hospitales y las residencias, y aplaudiendo con todas nuestras fuerzas el extraordinario e ímprobo trabajo que los profesionales de la sanidad realizaron día tras día sin rendirse.

También en la ONCE se produjeron situaciones inéditas que nos llenaron de incertidumbre: la retirada de las calles de todos nuestros vendedores, la llegada de un ERTE total o parcial que afectó a gran parte de la plantilla de trabajadores, la acrecentada soledad de nuestros afiliados mayores, la necesidad de sortear los múltiples obstáculos que se iban presentando con el fin de seguir ofreciendo un servicio cercano y de calidad para el colectivo de afiliados... Pero a pesar de las dificultades, y como no podía ser de otra manera, desde la ONCE hemos respondido con las cualidades que mejor nos definen: con profesionalidad, con energía, con firmeza y, por qué no decirlo, también con ilusión, incluso en los momentos más duros de la pandemia.

Y es que momentos extraordinarios como estos requieren iniciativas extraordinarias y con corazón, iniciativas que nuestros profesionales y afiliados han llevado a cabo o han recibido con una sonrisa a pesar de las dificultades. Nos hemos visto obligados a reinventarnos y a partir de cero, a buscar alternativas y métodos innovadores para llegar a toda persona afiliada que nos ha necesitado. Y, hoy por hoy, podemos decir que estuvimos ahí, que seguimos estando y que, cuando sea necesario, estaremos.

Por todo esto, me complace enormemente presentaros este monográfico de la revista *RED Visual* que tiene como protagonista a la covid-19. Se trata de un número muy especial por todas las razones mencionadas anteriormente, y gracias al cual podremos conocer de primera mano un amplio abanico de buenas prácticas llevadas a cabo por los profesionales de la ONCE: desde las iniciativas y adaptaciones realizadas por equipos educativos para seguir ofreciendo atención de primer nivel al alumnado de los distintos niveles, hasta un completísimo estudio sobre cómo han vivido las personas afiliadas la primera y segunda ola de la pandemia. También podréis descubrir los procesos de intervención psicológica llevados a cabo por la ONCE durante la crisis, o cómo se han

reinventado las actividades de animación sociocultural y promoción deportiva en estos meses para seguir ofreciendo alternativas de ocio para los afiliados.

En fin, os invito a descubrir estas y otras muchas iniciativas, todas ellas idénticas tanto en interés como en alcance, que seguro os sorprenderán gratamente y que se presentan en este número siguiendo un orden desde el enfoque más general al más específico. De esta manera, empezamos el monográfico con el estudio anteriormente mencionado, para continuar con dos análisis concretos, el primero sobre las personas mayores con discapacidad visual, uno de los colectivos preferentes de la ONCE, y el segundo sobre los estudiantes inmigrantes con discapacidad visual. Tras estos análisis se presentan las acciones generales desarrolladas por las distintas áreas de la ONCE durante esta pandemia para después poner el foco en las experiencias concretas desarrolladas y en los testimonios de nuestros profesionales.

Pero no solo se ha dado protagonismo a nuestros profesionales; también hemos querido dar voz a nuestro colectivo de afiliados, la razón de la existencia de la ONCE. Sus experiencias, vivencias personales, pensamientos o iniciativas se han plasmado en diversos testimonios que también tienen cabida en este monográfico, y que son un reflejo del sentir y de las reflexiones a lo largo de estos meses del colectivo de personas con discapacidad visual, pero también de la sociedad en general, y en las que muchos nos podemos sentir identificados de una o de otra manera.

En definitiva, sirva este monográfico como muestra de la excepcional labor de nuestros equipos, siempre al pie del cañón, y de la valentía de nuestros afiliados y afiliadas, que han dado un ejemplo extraordinario de resistencia y de resiliencia.

Por último, me gustaría aprovechar la ocasión que se me brinda para agradecer a nuestros lectores la fidelidad que han demostrado con creces a lo largo de los 77 números de esta revista, desde el nacimiento de la misma como *Integración* en 1989, hasta su conversión al formato digital y posterior evolución en su denominación como *RED Visual* en 2020. Lo que no ha cambiado ni cambiará es el trabajo diario de los profesionales que hay detrás de esta publicación, que seguirán trabajando día a día para ofreceros información de calidad sobre el mundo de la discapacidad visual. Gracias de corazón, sin vosotros no hubiera sido posible. ¡Por otros 77 números!

Sin más, recibid todo mi cariño y ánimo en estos tiempos complicados para todos, y dad por seguro que muy pronto podremos volver a encontrarnos y a abrazarnos.

Andrés Ramos Vázquez

Director General Adjunto de Servicios Sociales para Personas Afiliadas

Estudios

Recepción: 09-04-2021

Aceptación: 13-04-2021

Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico

The first and second waves of the pandemic as experienced by people with visual disabilities: concerns and state of mind

V. O. Dabbagh Rollán

Resumen

La crisis provocada por la covid-19 ha afectado a todas las personas, pero no a todas por igual. Así mismo, muchos son los ámbitos sobre los que se pueden ver los efectos que ha provocado esta pandemia. En este artículo se presenta parte de los resultados de un estudio más amplio que se llevó a cabo a finales de 2020 por parte de la ONCE y que tenía por objetivo analizar los efectos de la covid-19 entre las personas con discapacidad visual afiliadas a la ONCE. En concreto, se presentan las principales conclusiones extraídas del análisis realizado sobre cómo la pandemia, durante la primera y segunda ola, ha afectado al estado anímico de las personas con ceguera o deficiencia visual, así como las principales preocupaciones de estas durante este periodo; preocupaciones y estados anímicos que, aunque son coincidentes con los de la población en general, adquieren matices importantes a tener en cuenta, matices en cuanto a frecuencia, intensidad e implicaciones derivadas de los mismos.

Palabras clave

Discapacidad visual. Covid-19. Preocupaciones sociales. Estado anímico.

Dabbagh, V. O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Abstract

The crisis triggered by covid-19 has affected everyone, but not everyone to the same degree. The impact of the pandemic is visible in any number of realms. This article describes the findings of a broad survey conducted by ONCE in late 2020 to analyse the effects of covid-19 on affiliates with visual disability. More specifically, it discusses the key conclusions drawn from the analysis of how the first and second waves of the pandemic have affected the state of mind of blind or visually impaired people, along with their main concerns while it raged. Although such concerns and mental attitudes were similar to those of the population at large, the survey revealed certain significant nuances in terms of frequency, intensity and implications that must be borne in mind.

Key words

Visual impairment. Covid-19. Social concerns. State of mind.

1. Introducción

El 2020 pasará a la historia, sin lugar a dudas, por la crisis provocada por la covid-19, que ha traído consigo una paralización de la actividad económica, un cambio en los hábitos cotidianos de las personas, en su forma de desplazarse y relacionarse... todos ellos elementos generadores de estrés y que han convertido a la incertidumbre en un elemento habitual en el día a día de cualquier persona dentro de la llamada «nueva normalidad».

Uno de los ámbitos donde más se han hecho notar los efectos de la pandemia ha sido en el emocional. Como señalan distintos estudios (Marroquín *et al.*, 2020; Ammar *et al.*, 2021; Cénat *et al.*, 2021), la covid-19 ha tenido una incidencia notable en la salud mental y en el estado anímico de las personas. Para el caso español, son referentes las encuestas llevadas a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) durante el 2020 y 2021, y que ponen de manifiesto cómo la mayoría de las y los españoles se muestran preocupados por la situación actual provocada por la covid-19 y cómo gran parte muestran estados de ánimo disfóricos, como depresión, tristeza, depresión, ansiedad... (CIS, 2020a, 2020b, 2021).

Pero hay que tener en cuenta que si bien la nueva situación generada por el coronavirus repercute en la salud tanto física como psíquica de todas las personas, esta

Dabbagh, V. O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

incide especialmente en los colectivos y personas más vulnerables, es decir, «aquéllas [sic] que por sus características presentan una desventaja por edad, sexo, estructura familiar, nivel educativo, origen étnico, situación o condición física y/o mental, y que requieran de un esfuerzo adicional para incorporarse al desarrollo y a la convivencia» (Balluerka *et al.*, 2020, p. 7). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) advierte de que el colectivo de personas con discapacidad es esencialmente vulnerable en tanto que deben hacer frente a una serie de obstáculos para mantener el distanciamiento social, acceder a la información disponible y a la atención de salud, para seguir las pautas de higiene, etc. (OMS, 2020), y se advierte (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020) de que este colectivo corre el riesgo de ver cómo servicios y apoyos de vital importancia para ellos han sido suspendidos o interrumpidos.

Precisamente distintos estudios, entre ellos los de Brennan (2020) y Silván y Quíñez (2020), han evidenciado cómo la covid-19 ha repercutido especialmente en las personas con discapacidad, dificultando su acceso a distintos servicios (como la atención médica), impidiendo el ejercicio de sus libertades y derechos, aislándolas respecto al resto de la sociedad, imposibilitando su formación, el ejercicio profesional o el acceso al empleo, etc., todo lo cual redundando en un malestar no solo físico, sino también emocional, en tanto que las distintas barreras a las que debe enfrentarse una persona con discapacidad son potenciales generadores de estrés que se añaden a las que comparten con la población en general y que repercuten directamente en su estado anímico.

Además, se ha de tener en cuenta que el impacto de la pandemia no ha tenido la misma repercusión en todas las personas con discapacidad y no se han tenido en cuenta las especificidades de determinados grupos poblacionales (Brennan, 2020). Por ello, se hace necesaria la realización de estudios que centren su atención en colectivos concretos que permitan identificar las particularidades de los mismos de cara a poder desarrollar actuaciones específicas que redunden en el bienestar de la gente de manera más efectiva.

Para el colectivo de personas con ceguera o deficiencia visual, diferentes entidades de y para personas con discapacidad visual han desarrollado distintos estudios durante el 2020 —como los realizados por la World Blind Union (Zayed *et al.*, 2020), el Canadian Council of the Blind (Gordon, 2020), el Royal National Institute of Blind People (Bertiz y Dearing, 2020) o la American Foundation for the Blind (Rosenblum *et*

al., 2020)— para analizar cuáles han sido las barreras y retos a los que se han tenido que enfrentar las personas con discapacidad visual durante la pandemia, así como los efectos que ha tenido sobre ellas. El presente artículo se centra en cómo la covid-19 ha afectado al estado de ánimo de las personas con discapacidad visual en España y en analizar cuáles son sus preocupaciones respecto a la misma.

2. Metodología

A finales de 2020, la ONCE, bajo la coordinación de la Asesoría de Servicios Sociales, llevó a cabo un estudio para conocer cómo había afectado y estaba afectando la crisis provocada por el coronavirus a sus afiliados y afiliadas. Para la realización de dicho estudio, del que se han extraído las conclusiones para la redacción de este artículo, se diseñó una metodología mixta que incluía tanto la utilización de técnicas cuantitativas como cualitativas.

En primer lugar, de cara a obtener información representativa del colectivo de personas con discapacidad visual mayores de edad, se optó por realizar una encuesta telefónica entre una muestra representativa de las personas afiliadas a la ONCE a mediados del mes de octubre. Para dicha encuesta se establecieron cuotas de edad, sexo y condición visual. Así mismo, se fijó una cuota mínima de encuestas en función del tamaño de hábitat. Conjuntamente a dicha encuesta, y en la línea de esta, se realizaron una serie de entrevistas estructuradas adaptadas a personas afiliadas con sordoceguera de tal manera que se logró obtener una muestra total de 1107 personas, cuya composición se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Reparto de la muestra en función de distintos perfiles

Perfil	Porcentaje dentro de la muestra
Hombre	47,8
Mujer	52,2
18-34 años	7,8
35-64 años	42,7
65-74 años	18,5
75 o más años	31,0

Dabbagh, V. O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Perfil	Porcentaje dentro de la muestra
Ceguera total	16,1
Deficiencia visual grave	83,9
Con sordoceguera	4,0
Sin sordoceguera	96,0

n: 1107.

Paralelamente a la encuesta, se consideró conveniente la inclusión en el estudio de entrevistas semiestructuradas de cara tanto a profundizar en los resultados obtenidos como para contar con el discurso de otros agentes que no se habían incluido en la metodología cuantitativa.

La selección de las personas a entrevistar obedeció a la identificación de perfiles clave durante el proceso iniciado con el confinamiento del pasado mes de marzo y buscó la representación territorial. En total, se realizaron 24 entrevistas.

El primer nivel de definición de los perfiles a entrevistar hacía referencia a la condición de afiliado y edad, ser familiar de afiliado o profesional de la ONCE (ver Tabla 2). En un segundo nivel se introdujeron otra serie de variables, como ocupación, tamaño de hábitat o discapacidades asociadas.

Tabla 2. Reparto de las entrevistas en función del primer nivel de definición de los perfiles

Perfiles generales	Número de entrevistas
Afiliados entre 18 y 35 años	4 entrevistas
Afiliados entre 36 y 54 años	4 entrevistas
Afiliados de 55 y más años	4 entrevistas
Familiares de afiliados	4 entrevistas
Profesionales/voluntarios de la ONCE que participan o colaboran en programas activos durante el confinamiento	8 entrevistas

El análisis de la información recabada a partir de las entrevistas se realizó atendiendo a grupos temáticos de los discursos de los participantes, agrupando, codificando y categorizando la información obtenida en función de los distintos temas de análisis y del perfil de la persona informante.

3. Principales resultados

De cara a hacer una mejor presentación de los resultados obtenidos, en primer lugar, se presentarán los referidos a las principales preocupaciones de las personas con discapacidad visual con respecto a la covid-19, para, posteriormente, centrar la atención en el estado anímico de las mismas durante la pandemia.

3.1. Principales preocupaciones de las personas con discapacidad visual

La primera cuestión por la que se quiso indagar era el grado de preocupación existente respecto al propio coronavirus. En este sentido, se puede apreciar (Tabla 3) cómo la inmensa mayoría de las personas encuestadas, un 87 %, manifiesta sentir mucha o bastante preocupación.

Tabla 3. Grado de preocupación de las personas con discapacidad visual respecto al coronavirus (%)

Grado de preocupación	Porcentaje
Mucho	47,3
Bastante	39,7
Poco	7,8
Nada	3,3
NS/NC	1,9

n: 1107.

Analizando estos resultados en función de la edad, se obtiene que quienes tienen una mayor preocupación respecto a la covid-19 es el grupo de personas de entre 55 y 64 años, mientras que quienes muestran una menor preocupación son el colectivo de personas de entre 18 y 34 años; resultados, por otro lado, semejantes a los obtenidos

Dabbagh, V. O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

para el conjunto de la población española tal y como se desprende del barómetro del CIS de octubre de 2020.¹

La covid-19, como se ha comentado anteriormente, ha afectado a las personas de distintas maneras y en distintos ámbitos de la vida. Por ello, se quiso desgranar esta preocupación manifestada por el coronavirus, empezando por la salud. En este sentido, el 64 % las personas encuestadas han señalado que están preocupadas ante la posibilidad de enfermar (Tabla 4).

En los discursos de las y los entrevistados se ha puesto en evidencia cómo dicha preocupación es más intensa entre quienes parten de un estado de salud afectado por enfermedades previas y quiénes podrían tener mayores dificultades para recibir la atención sanitaria necesaria.

Cuadro 1. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre la preocupación a enfermar

«Una cierta preocupación por mí, porque yo tengo un diagnóstico. Estoy muy bien de salud, pero tengo un diagnóstico neurológico que, a día de hoy, no sé si se puede considerar de riesgo o no. Y también me rondaba como una cierta preocupación de si solo faltaría que lo cogiera, que esto se agravara o que tal. Eso, bueno, no le doy muchas vueltas, pero siempre ha estado ahí como un poco de una cierta inquietud».

Persona afiliada de entre 35-54 años.

«Porque a veces tengo síntomas y no sé si son debidos al coronavirus o a otra cosa, y yo, con mi discapacidad auditiva, me preocupa ponerme malo y no poder tener acceso al médico».

Persona afiliada de más de 54 años con sordoceguera.

«Muchos de ellos con mucho aislamiento y miedo a qué iba a pasar después de todo esto, y si le iba a afectar a nivel de sus enfermedades, porque claro, nosotros nos movemos con personas que, aparte del tema de la sordoceguera, tienen múltiples problemas, bien porque son muy mayores y ya se acumulan las patologías, bien porque son personas afectadas de algún síndrome que, bueno, el tema visual y auditivo no es que sea secundario, pero una patología más dentro de sus múltiples discapacidades, dentro de sus múltiples enfermedades y síntomas, claro».

Profesional de la ONCE – Ámbito sordoceguera.

¹ El CIS ha llevado distintos barómetros a lo largo de 2020 en los que ha incluido la cuestión del coronavirus entre sus preguntas. Se ha seleccionado el del mes de octubre para la comparación con los datos obtenidos en este estudio porque el trabajo de campo en ambos se realizó en el mismo mes.

Pero la preocupación aumenta cuando en quien se piensa es en el entorno cercano. De esta manera, el 88,3 % de las personas entrevistadas (Tabla 4) señalan que están preocupadas ante la posibilidad de que algún pariente o conocido enferme.²

Tabla 4. Preocupaciones de las personas con discapacidad visual en relación al coronavirus – salud (%)

Preocupaciones	Porcentaje
Preocupación a enfermar	64,0
Preocupación a que enferme algún familiar o conocido	88,3

n: 1107.

Cuadro 2. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre la preocupación a que enfermen las personas allegadas

«En cuanto a la salud, estaba un poco preocupado por todos».

Persona afiliada de entre 18-34 años.

«Tengo mucho miedo a que la gente enferme y también mi familia».

Persona afiliada de entre 35-54 años.

«Lo primero que temían era a su seguridad y a la de los suyos».

Profesional de la ONCE – Tiflotecnología.

Este miedo o preocupación a enfermar lleva aparejado distintos comportamientos, como, por ejemplo, posponer los servicios sanitarios que la propia persona no considera como esenciales o vitales, con la consecuente repercusión que pueda tener en la salud personal. La persona hace una valoración en la que contrapone el riesgo a contraer la covid-19 con la repercusión que puedan tener sobre su salud otras enfermedades que se están manifestando, valoración en la que en no en pocas ocasiones pesa más el miedo al coronavirus.

2 Porcentaje similar (89,9 %) ha obtenido Gordon (2020) para la población canadiense en su estudio realizado en abril de 2020.

Cuadro 3. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre el aplazamiento voluntario de la atención sanitaria

«En marzo tenía una analítica anual, pues de revisión anual, y lo que he hecho ha sido posponerla pues hasta hace 15 días, porque, bueno, no era necesario».

Persona afiliada de 55 o más años.

«Mira, si yo supiera que ir a la consulta de Madrid fuera imprescindible y la iba a mejorar en algo... Porque además eso, tiene la de neuropediatría en el HUCA de Oviedo y tiene un montón de consultas. Entonces, si yo supiera que todo eso iba a servir para algo yo iría ahora a Madrid, ahora en diciembre, que nos toca, y si le van a hacer algo que la va a mejorar, por supuesto que iría. Por supuesto que sí.

»Pero que están haciéndole estudios y los estudios van a ser lo mismo este año que el año que viene. Exactamente igual».

Familiar persona afiliada menor de edad.

«Sobre todo a nivel físico, más que a nivel emocional a nivel físico, a nivel de estado de salud, a nivel de incertidumbre, de acceder o no a los servicios de salud, al miedo de "a mí me duele, pero me voy a esperar un poquito porque es que yo no quiero ir, a ver si me voy a coger lo que no tengo"».

Profesional de la ONCE – Trabajo social.

Cuadro 4. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre el aplazamiento forzoso de la atención sanitaria

«Lo de la salud me preocupa, porque no puedes conectar con los médicos. Yo no he podido contactar con mi doctora, no he podido ir en dos semanas, y tampoco he podido contactar por teléfono ni que me trate [...]. He tenido miedo a morir de cáncer sin que me atendieran».

Persona afiliada de más de 54 años.

«Preocupación porque el acceso a sanidad ha quedado muy restringido y es muy difícil conseguir citas para cualquier problema de salud que me pueda surgir».

Persona afiliada de más de 54 años con sordoceguera.

«Sus citas con los médicos se han suspendido o se han retrasado, porque, como te digo, no solamente son invidentes, tienen otras enfermedades u otras discapacidades [...]. Estaba pendiente de una biopsia, y se la habían retrasado por el tema del coronavirus y estaba muy preocupada».

Persona voluntaria en la ONCE.

Es importante no confundir el aplazamiento voluntario de ciertas atenciones sanitarias, que es a lo que se ha hecho referencia en el punto anterior, al aplazamiento forzoso provocado por la situación sanitaria en los centros de salud. Dicho aplazamiento no se vive como un alivio, sino, al contrario, como un factor generador de estrés que agrava las preocupaciones que las personas puedan tener sobre otras cuestiones relativas a la salud más allá de la covid. Esto es de importancia teniendo en cuenta que el 24,1 % de las personas encuestadas han manifestado que no han recibido la atención sanitaria suficiente y el 16 % solo a veces.

Cuadro 5. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre el aplazamiento voluntario de los servicios de la ONCE

«Al señor mayor al que le llamo y le digo: "Mire, que me han dicho que está usted interesado en manejar un móvil y tendríamos que vernos..."; "Ay, hija, es que yo prefiero cuando pase esto un poco". Esto nos lo han dicho, no te digo todos, pero sí que hay gente [...]. Luego hay otras personas que no, que no tienen esa cuestión personal».

Profesional de la ONCE – Tiflotecnología.

«A mí prácticamente nadie me quiere venir a una cita presencial [...], y a mí me posponen un servicio para cuando se normalice la situación, para cuando haya una vacuna».

Profesional de la ONCE – Trabajo social.

«Mi apreciación es que se solicitan menos, no se ponen tanto en contacto con la ONCE para solicitar tantas cosas, no sé si por el temor de salir a la calle o por el tema del contagio, porque son personas que tienen un mayor riesgo de contagio y entonces a lo mejor se reservan más».

Persona voluntaria en la ONCE.

«Nos encontramos la situación de que buena parte de los afiliados a los que se les cita ponen pegas para desplazarse, bien a la agencia o bien para nosotros ser recibidos en su propio domicilio, porque dicen: "No, no, aquí en mi casa nadie entra". Perfecto, respeto al máximo, obviamente».

Profesional de la ONCE - Ámbito sordoceguera.

Junto a los servicios sanitarios, también hay otra serie de servicios que redundan en la calidad de vida de las personas con discapacidad visual y que se han visto aplazados por ese miedo al posible contagio, servicios como son los prestados por

los distintos profesionales de los servicios sociales de la ONCE. En este caso, el perfil de las personas que realizan este tipo de aplazamiento voluntario se corresponde, mayoritariamente, con el de las personas mayores o de personas afiliadas a la ONCE recientemente, que todavía no han recibido con anterioridad el servicio que demandan o que necesitan.

Otra de las preocupaciones por las que se quiso indagar fue el miedo a salir de casa. Tal como se observa en la Tabla 5, la mayoría de las personas encuestadas, el 51 %, han manifestado estar preocupados al respecto, siendo el colectivo de 18 a 34 años el que menos preocupación ha mostrado al respecto y las personas con sordoceguera las que más.

Tabla 5. Preocupaciones de las personas con discapacidad visual en relación al coronavirus – salir a la calle (%)

Perfil	Porcentaje
Población general	50,9
Población entre 18-34 años	37,2
Población con miedo a contagiarse	60,0
Población sin miedo a contagiarse	24,9

n: 1107.

Es importante señalar cómo la preocupación por salir a la calle tiene dos vertientes. En primer lugar, tal como también señala el estudio realizado por el Canadian Council of the Blind (Gordon, 2020), la relacionada con la posibilidad de contagiarse por el mero hecho de abandonar la seguridad del hogar y entrar en contacto con otras personas. En este sentido, atendiendo solo a las personas que tienen miedo a contagiarse, el porcentaje de quienes manifiestan tener miedo a salir a la calle aumenta hasta el 60 %.

Es necesario puntualizar que esta preocupación, común en el conjunto de la población, se agrava en las personas con discapacidad visual, para las que, tal y como señala la OMS (2020), el tacto es un elemento necesario de cara a obtener información del entorno y poder relacionarse con él.

Dabbagh, V.O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Cuadro 6. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre el miedo a salir a la calle (1)

«Entonces voy con él, pero siempre vas con ese miedo, siempre vas por la calle que no me quiero rozar con nadie, siempre estás dentro de un supermercado o, a ver, esta persona está en la estantería, yo necesito coger esto... Hay personas que vamos con más prisa y otras personas que van más relajadas, Yo estoy deseando entrar, coger y salir. Me agobia, es como una sensación de agobio el entrar en cualquier sitio».

Persona afiliada de 55 o más años, jubilada/pensionista.

«Sí, ellos tenían el miedo de ir al cole también. Claro, es que aquí estábamos como muy encerrados, muy protegidos».

Familia persona afiliada menor de edad.

«Y luego también el miedo que genera en algunos niños [...]. Niños que no querían salir».

Profesional de la ONCE – Ámbito educativo.

«Nos vamos a la desescalada. Ya desde el equipo técnico, los profesionales, ya preveíamos, ya lo veíamos, los miedos a salir a la calle, a tocar, a ser tocado, a ese contagio, ese posible rechazo a ir tocando por la calle y me van a decir o me van a dejar de decir..., que sí que se ha dado [...]. Y sí que me encontré con algunos casos de gente que le costaba salir precisamente porque había riesgos..., sobre todo en casos de ciegos totales y en zonas donde hay que utilizar el transporte público. Unos temores que ahí sí había una diferencia fundamental con el resto de la población. El miedo a tocar, a ser tocado, no controlar».

Profesional de la ONCE – Apoyo psicológico.

Además, la intranquilidad que genera el salir a la calle, por su asociación con el riesgo a enfermar, se agrava ante el comportamiento observado en parte de la población al no cumplir con las medidas establecidas. Incluso aunque no se observen estos comportamientos, el hecho de estar escuchando incesantemente en las noticias y medios de comunicación cómo los mismos se dan, hace que el temor aumente, más cuando muchas personas con discapacidad visual no tienen resto visual suficiente como para ver a relativa distancia si las personas con las que pueden compartir espacios o con las que se pueden cruzar en la calle están cumpliendo o no con la obligación, por ejemplo, de llevar la mascarilla puesta o de mantener la «distancia social».

Como se comentara anteriormente, la preocupación por salir a la calle no solamente está relacionada con la posibilidad de contagiarse. Otro de los aspectos a los que se hace referencia es a las nuevas barreras que han surgido en el entorno físico que

dificultan el desplazamiento de las personas con discapacidad visual al introducirse modificaciones en los recorridos habituales, que, como en cualquier situación en la que se introducen elementos inusuales, implican una pérdida de habilidades en cuanto a desplazamiento se refiere (Jacobson, 1993) o la necesidad de iniciar un proceso de reorientación (Ortiz, 2011). Se ha de recordar, a modo de ejemplo de este tipo de alteraciones espaciales, cómo se permitió a bares y restaurantes ampliar sus terrazas cuando el acceso al interior de estos establecimientos estaba prohibido, lo que provocó una reducción del espacio peatonal.

Cuadro 7. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre el miedo a salir a la calle (2)

«Porque entre el no ver y pensar en el que lleva o no lleva mascarilla, eso también te crea unas dudas...».

Persona afiliada de entre 35 y 54 años.

«Llevar mascarilla me parece bien, el alcohol me parece bien. Pero claro, ¿a mí de que me vale, si luego, en el fondo, está la fiesta y aquí no pasa nada? En diversas ocasiones, como se ha visto por la calle y gente que pasaba, que han hecho pruebas, por delante de policías y demás, y nadie les dice nada, que es un poco absurdo».

Persona afiliada de entre 18-34 años.

«En el momento en que empezamos la desescalada, yo creo que incluso fue hasta peor para las personas mayores que el propio confinamiento, porque, igual, ahí entran otra vez en juego los medios de comunicación y demás, que no daban más que noticias de cómo la gente no respetaba las distancias, de cómo la gente no llevaba las mascarillas. Y claro, nuestro colectivo, en su mayoría, no tiene resto visual funcional o el resto visual que tiene es muy poco funcional o no tiene resto visual, por lo que les entraba el agobio de "cómo voy a salir a la calle si yo no veo, si yo cuando veo a la gente ya la tengo delante y no tienen mascarilla, entonces yo no sé si hay un metro o dos" [...]. De hecho, a día de hoy, todavía hay mucha gente que prácticamente no sale de casa».

Profesional de la ONCE – Trabajo social.

A esto se han de añadir las nuevas barreras que suponen las medidas introducidas para frenar el número de contagios. Estas medidas son, en muchas ocasiones, visuales (pantallas informativas, marcas en el suelo o en el asfalto, separadores físicos, distanciamiento de dos metros, etc.), difíciles de apreciar por parte de una persona con discapacidad visual y que dificultan su desplazamiento por el entorno (Bertiz y Dearing, 2020).

Dabbagh, V. O. (2021). *Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico*. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Cuadro 8. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre el miedo a salir a la calle (3)

«Lo que sí que veo que se está convirtiendo en un problema es sacar las terrazas a las calles. "Es que me han puesto una terraza ahí al lado y es que no sé por dónde tengo que pasar, es que no sé si hay mucha gente o llevan las mascarillas, porque el espacio que hay es muy pequeño". Entonces la gente ha salido a la calle y, claro, hay más obstáculos físicos».

Profesional de la ONCE - Trabajo social.

Más allá del motivo por el que se tenga miedo o preocupación a salir a la calle, que, como señalan Bertiz y Dearing (2020), crea una oposición mental entre el hogar, considerado como espacio seguro, y el mundo exterior, asimilado como lo desconocido y aterrador, es importante tener en cuenta las repercusiones que esto pueda tener en las personas con discapacidad visual, ya que se está corriendo el riesgo, por un lado, de aumentar la dependencia de los demás, dejando que sean otros los que realicen las tareas que se realizaban en el exterior del domicilio, y, por otro, la pérdida de habilidades dentro del proceso de ajuste a la discapacidad, como pueden ser todas las referidas a la movilidad y orientación fuera del hogar.

Cuadro 9. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre el miedo a salir a la calle (4)

«Eso sí, ahora voy con un poco más de miedo por la calle y a la hora de entrar a los sitios. Si puedo evitar tener que ir yo a comprar el pan y pueden ir por mí, pues mejor».

Persona afiliada de entre 35 y 54 años, con movilidad reducida.

«Sí, sí. Porque yo sola, por ejemplo, no salgo a la calle. Si he salido, ha sido o con mi padre o con mi madre. Sola no he salido».

¿Y eso lo hacías antes? ¿Antes salías sola?

«Sí, cuando iba para la residencia o si mi padre me mandaba un recado de ir al estanco, a la farmacia, eso sí lo he hecho sola».

¿Y ahora no?

«No, ahora no».

Persona afiliada de entre 18-34 años.

Otro ámbito generador de preocupaciones es el referido a la economía y al empleo. Hay que partir de que al menos el 38% de las personas con discapacidad visual declaran que la situación provocada por el coronavirus les está afectando laboral y

económicamente mucho o bastante, porcentaje similar al de quienes están preocupados por las repercusiones que pueda tener el haber perdido el propio empleo o que lo haya perdido un familiar (Tabla 6).

Tabla 6. Preocupaciones de las personas con discapacidad visual en relación al empleo (%)

Preocupación	Porcentaje
Miedo por la posibilidad de perder su empleo o que algún familiar pierda el suyo	63,4
Preocupación por haber perdido su empleo o que algún familiar lo haya perdido	37,2

n: 1107.

El porcentaje aumenta cuando se hace referencia a la posibilidad de futuro de perder el empleo. Al respecto, casi dos de cada tres personas encuestadas manifiestan miedo ante la posibilidad de perder el empleo actual, ya sea la propia persona o algún familiar. En muchas ocasiones, esta preocupación se manifiesta más hacia el entorno cercano que hacia uno mismo; por un lado, porque la mayoría de las personas encuestadas son personas que viven con una pensión asegurada y, por otro lado, porque parte de quienes se encuentran en la actualidad trabajando lo hacen dentro del Grupo Social ONCE, lo que, a opinión de las mismas, les aporta seguridad y tranquilidad al sentirse respaldadas por una entidad estable y que vela por los intereses y necesidades de las personas con discapacidad visual.

Cuadro 10. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre la propia situación económica

«Eso está más crudo. Nosotros tenemos la suerte de estar en una empresa que más o menos se sostiene por todas las labores sociales que hace, y la verdad es que, para mí, eso es todo, porque por lo menos piensas "Estoy en la ONCE, es una empresa muy importante. Es muy difícil que no salga a flote. Es muy difícil". Que lo pasó mal y que yo entiendo que tendrá que recortar en cosas, y yo estoy dispuesta a recortar lo que haga falta. Me da igual.

»Pero bueno, por lo menos tienes esa cosa de decir: "Bueno, trabajo en la ONCE"».

Persona afiliada de entre 18-35 años, trabajando en la ONCE.

«Yo no soy demasiado institucionalista, la verdad, pero un diez a que ONCE nos mantuviera el sueldo íntegro, eso realmente nos dio una tranquilidad brutal».

Persona afiliada entre 36-54 años, trabajando en la ONCE.

Teniendo en cuenta lo referido hasta el momento, no es de extrañar, por tanto, que, a la hora de preguntar sobre a qué se tiene una mayor preocupación, a los efectos de la covid-19 sobre la salud o sobre la economía y el empleo (Tabla 7), las personas con discapacidad visual se decantan más por los efectos sobre la salud, incluso en mayor medida que la población en general según el barómetro del CIS de octubre de 2020.

Tabla 7. Grado de preocupación de las personas con discapacidad visual respecto al coronavirus (%)

Grado de preocupación	Población con discapacidad visual	Conjunto de la población española
Los efectos sobre la salud	51,9	40,9
Los efectos sobre la economía y el empleo	15,7	23,4
Ambos por igual	31,0	34,9
Ni los unos ni los otros	0,3	0,5
NS/NC	1,1	0,3

Fuente: encuesta ONCE (n: 1107)/Barómetro de octubre 2020, CIS (n: 2924).

Por último, respecto a las perspectivas de futuro, tal como se puede apreciar en la Tabla 8, casi dos de cada tres afiliados encuestados manifestaban que sienten intranquilidad ante la posibilidad de no recuperar la vida tal como era con anterioridad a la crisis sanitaria, ya que se considera que la misma va a tener una repercusión en la economía, tanto familiar como nacional, en la forma en la que nos relacionamos..., incluso sobrevuela el temor a futuros confinamientos como el sufrido entre los meses de marzo y mayo.

Tabla 8. Perspectivas de futuro por parte de las personas con discapacidad visual (%)

Preocupación	Porcentaje
Intranquilidad por no recuperar su vida tal y como era antes	64,7

n: 1107.

Dabbagh, V.O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Cuadro 11. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre las perspectivas de futuro

«Yo digo a mi mujer muchas veces que es que cuando nos dejen salir, no sé si vamos a tratar a las personas igual que las tratábamos antes [...]. Sí, yo creo nos hemos vuelto muy individualistas y que nos hemos acostumbrado a relacionarnos con las personas de otra forma y hasta con otro lenguaje. Pero sé que, en parte, vamos a perder la sociabilidad, en el sentido del roce con las personas».

Persona afiliada de 55 o más años.

«Veremos ahora otra vez, veremos si no nos confinan otra vez».

Persona afiliada de entre 18-34 años.

3.2. El estado anímico de las personas con discapacidad visual durante la pandemia

Al hablar del estado anímico hay que tener en cuenta que este ha podido variar durante el tiempo que ha durado, y sigue durando, la pandemia. No puede considerarse que haya habido un continuo en este sentido, sino que ha habido altibajos, muchas veces influenciado por hitos dentro de la crisis: la variación de la incidencia de la covid-19, el anuncio de la prórroga del confinamiento, la aparición de una nueva ola, la esperanza de una vacuna y las dudas que se generaron sobre la misma..., lo que, tal como señalan Balluerka *et al.* (2020), ha producido cambios en los estados de ánimo disfóricos y eufóricos, si bien el número de personas que manifiestan estos segundos es menor.

A su vez, se debe ser consciente de que no todas las personas han vivido la situación provocada por el coronavirus de la misma manera. Hay quienes, especialmente entre los más jóvenes, lo han hecho de manera más o menos satisfactoria, en tanto que el tiempo de confinamiento les ha permitido realizar tareas que, de otra manera, no hubiesen podido, como estar más tiempo con los padres.

Otro grupo de personas, especialmente entre las personas mayores —que, por distintas circunstancias, no tienen el hábito de salir a la calle y tienen un estilo de vida sedentario—, no han notado mucho cambio en sus vidas y en sus rutinas. La existencia de personas con este perfil debe ser un aviso de posibles situaciones de soledad y aislamiento social que la crisis del coronavirus no solo las puede haber puesto en evidencia, sino que también puede haberlas agravado.

Dabbagh, V. O. (2021). *Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico*. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Cuadro 12. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre el estado anímico (1)

«Bueno, lo de la pandemia ha sido para mí..., sobre todo en el tema de cuando estábamos confinados. Eso supongo que ha sido para todos, pero sí, fue machacador, porque yo he tenido muchas temporadas como de altibajos a nivel psicológico».

Persona afiliada de 55 o más años.

«Hombre, si había una que otra bajada de contagios o de fallecimientos, pues un poco de alegría. Pero cuando ya te volvías a enterar de que volvían a subir, otra vez tristeza. Te alegras porque bajen un poco, pero, al día siguiente, otra vez han subido».

Persona afiliada de entre 18-34 años.

«Cuando empezó en febrero y marzo fue una sorpresa, no me lo esperaba. Tuve mucha confusión y mucho miedo. De verdad fue una situación muy difícil. Cuando se redujo el número de personas afectadas ya más tranquilo, y ahora en la segunda ola muy preocupado porque no nos afecte».

Persona de más de 54 años con sordoceguera.

«De hecho, durante la pandemia "Me lo estoy pasando de vicio", decía. No sufría nada».

Familiar persona afiliada menor de edad.

«Los niños lo han pasado mal; por un lado, porque no entendían nada, estaban encerrados, pero, por otro lado, han vivido una situación que jamás se hubieran planteado, y es que han estado con sus papás todos los días de la semana 24 horas, que eso también..., que si hay que sacar algo positivo es quizás eso. Hay niños que estaban disfrutando».

Profesional de la ONCE - Ámbito educativo.

«Me he encontrado todo tipo de variables, desde personas que lo vivenciaban "Bueno, pues estoy tan a gusto aquí en casa", personas mayores que normalmente su vida era un poco rutinaria y en base a actividades muy básicas, muy primarias en cuanto a que me levanto, me aseo, desayuno, pongo la tele si tengo resto visual para verla u oírla si tengo resto auditivo, y poco más. Había gente que no notaba ningún cambio significativo».

Profesional de la ONCE - Ámbito sordoceguera.

Respecto a los sentimientos negativos producidos por la situación provocada por el coronavirus, se puede apreciar (Tabla 9) cómo la mayoría de las personas con discapacidad visual ha tenido alguno durante este tiempo, especialmente preocupación o tristeza, pero también se han sentido tensas y, en menor medida deprimidas o enfadadas, lo que encajaría con los resultados obtenidos por el Odismet³ (Silván y Quíñez, 2020) al analizar los efectos de la crisis en la población con discapacidad.

3 Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo (N. del E.).

Estos sentimientos no aparecen con el mismo grado de intensidad en todos los perfiles. Así, los hombres y quienes tienen una edad comprendida entre los 18 y los 24 años son los que menos declaran tenerlos, mientras que las mujeres y quienes tienen 65 o más años son quienes más los han sentido.

Tabla 9. Sentimientos negativos de las personas con discapacidad visual durante la crisis (%)

Se ha sentido...	Siempre o casi siempre	La mayor parte del tiempo	A veces	Nunca o casi nunca	NS/NC
Preocupada	25,7	13,2	43,1	17,2	0,8
Triste	14,4	9,7	45,9	28,9	1,1
Tensa	13,0	8,7	38,9	38,2	1,2
Deprimida	10,6	6,4	33,4	48,9	0,7
Enfadada	8,6	3,5	38,6	48,2	1,0

n: 1107.

Estos resultados son muy parecidos también a los que obtuviera el CIS⁴ para el conjunto de la población española al analizar los sentimientos que se han manifestado frecuentemente (es decir, que se ha señalado que se han tenido siempre o la mayor parte del tiempo), si bien, tal como se observa en la Tabla 10, las personas con discapacidad visual se muestran ligeramente más tristes y, especialmente, más deprimidas.

Tabla 10. Sentimientos negativos de las personas con discapacidad visual frecuentes durante la crisis (%)

Se ha sentido siempre o la mayor parte del tiempo...	Población con discapacidad visual	Conjunto de la población española
Preocupada	38,9	42,0
Triste	24,1	21,1
Tensa	21,7	25,6
Deprimida	17,0	11,3
Enfadada	12,1	14,9

Fuente: encuesta ONCE (n: 1107)/*Estudio sobre bienestar emocional*, CIS, junio de 2020 (n: 937).

4 El CIS ha realizado distintos estudios en los que ha incluido la autovaloración del estado anímico por parte de las personas entrevistadas. Si bien el último llevado a cabo es la *Encuesta sobre la salud mental de los/as españoles/as durante la pandemia de la COVID-19*, de febrero de 2021, se han tomado los resultados del *Estudio sobre bienestar emocional* de junio de 2020 por ser el que, tanto en la redacción de las preguntas como en las opciones de respuesta, se asemejaba más al cuestionario empleado por la ONCE en su estudio.

Ahondando más en estos sentimientos, se quiso analizar cómo influían otras variables en los mismos: concretamente, el vivir solo, el haber experimentado en primera persona la muerte de algún familiar, amistad o conocido, o el disponer de suficientes actividades de ocio (Tabla 11). Al respecto, se puede apreciar cómo el vivir solo tiene ligeras diferencias en algunos estados anímicos, si bien ninguna de ellas es significativa.

Por el contrario, sí que se observa cómo los sentimientos disfóricos aumentan considerablemente cuando o bien ha muerto una persona cercana al encuestado o bien no se disponen de actividades para ocupar el tiempo, aspecto muy ligado, tal y como lo confirman los discursos de las personas entrevistadas, a la percepción de estar repitiéndose siempre la misma rutina.

Tabla 11. Sentimientos negativos de las personas con discapacidad visual durante la crisis en función de vivir solo, haber experimentado la muerte de algún familiar, amistad o conocido, y disponer de actividades de ocio (%)

Se ha sentido...	Total de la población	Personas que viven solas	Personas que han experimentado la muerte de algún familiar, amistad o conocido	Personas que disponen de suficientes actividades de ocio	Personas que no disponen de suficientes actividades de ocio
Preocupada frecuentemente	38,9	37,6	48,6	35,3	49,3
Triste frecuentemente	24,1	25,7	33,9	22,1	29,5
Tensa frecuentemente	21,7	19,5	27,3	20,4	25,3
Deprimida frecuentemente	17,0	17,1	23,7	14,0	25,3
Enfadada frecuentemente	12,1	14,3	14,4	10,3	17,4

n: 1107.

Dabbagh, V. O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Cuadro 13. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre el estado anímico (2)

«Hombre, muy triste cuando te vas enterando de casos que gente, a lo mejor no tan cercana, pero sí cercana y de familiares y tal, que bueno han ido alguno muriendo o enfermando y que se han ido recuperando. Y claro, si esto va a continuar... En fin».

Persona afiliada de entre 36 y 54 años.

«Varios conocidos y vecinos han fallecido y eso nos ha afectado mucho. Eso nos obliga a estar en casa».

Persona afiliada de más de 54 años con sordoceguera.

«La verdad es que ha habido días que me he metido en la cama y no he salido de la cama, porque era una rutina de todos los días lo mismo. Te levantas y todos los días lo mismo».

Persona afiliada de entre 36 y 54 años.

«Esto ya cansa, algunas veces esto ya es demasiado».

Persona afiliada de entre 18-34 años.

Así mismo, tal y como adelantaba la European Union Agency for Fundamental Rights (2020), una parte de las personas con discapacidad visual, el 16,6%, han visto cómo servicios que son considerados de vital importancia han sido suspendidos o interrumpidos, lo que ha afectado considerablemente a su estado de ánimo (Tabla 12); de hecho, es uno de los factores que más influye en el surgimiento de sentimientos negativos.

Tabla 12. Sentimientos negativos de las personas con discapacidad visual durante la crisis en función de haber recibido alguno de los servicios de la ONCE (%)

Se ha sentido...	No ha dejado de recibir algún servicio vital	Ha dejado de recibir algún servicio vital
Preocupada	80,2	91,8
Preocupada frecuentemente	35,4	57,6
Triste	67,8	81,5
Triste frecuentemente	21,5	37,5

Dabbagh, V.O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Se ha sentido...	No ha dejado de recibir algún servicio vital	Ha dejado de recibir algún servicio vital
Tensa	58,2	73,4
Tensa frecuentemente	19,4	33,2
Deprimida	46,8	70,1
Deprimida frecuentemente	14,8	28,3
Enfadada	47,8	66,3
Enfadada frecuentemente	9,6	24,5

n: 1107.

Paralelamente a estos factores, y teniendo en cuenta que la actividad de la ONCE hacia sus afiliados siguió funcionando, tanto durante el confinamiento como después de este —eso sí, modificando en lo necesario la forma de llevarlos a cabo—, se quiso comprobar si esta actividad, valorada como muy buena o buena por el 76,5% de las personas encuestadas, había tenido alguna repercusión en el estado anímico de los afiliados. Para ello, primeramente, de la amplia gama de servicios prestados por la ONCE, se les preguntó si habían recibido en concreto cuatro de ellos (contacto telefónico, apoyo psicológico, servicio de voluntariado o acceso al ClubONCE).⁵ Casi el 80% declaró haber recibido alguno de estos servicios, siendo el más frecuente el contacto telefónico (75,8%).

Con este dato, y al cruzarlo con los estados anímicos anteriormente analizados, se pudo comprobar que si bien había una ligera diferencia entre quienes habían recibido algún servicio y quienes no, esta era muy reducida, salvo en el caso de quienes señalaban sentirse deprimidos, en cuyo caso, quienes no habían recibido alguno de los servicios mencionados manifestaban en mayor proporción el haber sentido depresión —más de 10 puntos porcentuales de diferencia—, siendo esta estadísticamente significativa (Tabla 13). Lo que viene a confirmar la idea manifestada por Javed *et al.* (2020) cuando afirmaban que una simple llamada telefónica durante el confinamiento puede suponer una ayuda para la salud mental de las personas y proporcionarles consuelo.

⁵ ClubONCE es el espacio web enfocado en aportar información, servicios y recursos específicos para personas afiliadas a la ONCE (Biblioteca Digital, películas audiodescritas, tutoriales, noticias de interés, etc.). Se puede acceder desde la web de la ONCE o directamente en club.once.es.

Tabla 13. Sentimientos negativos de las personas con discapacidad visual durante la crisis en función de haber recibido alguno de los servicios de la ONCE (%)

Se ha sentido...	Personas usuarias	Personas no usuarias
Preocupada frecuentemente	37,9	42,9
Triste frecuentemente	23,6	25,7
Tensa frecuentemente	21,6	22,1
Deprimida frecuentemente	14,9	25,2
Enfadada frecuentemente	11,9	12,8

n: 1107.

Junto a los estados anímicos analizados hasta el momento, se consideró relevante estudiar la soledad de las personas afiliadas durante el confinamiento y después de este.

Frecuentemente, se utiliza para una primera toma de contacto con este fenómeno el porcentaje de hogares unipersonales, siendo conscientes de que vivir solos no significa necesariamente tener sentimientos de soledad. Al respecto, y en relación a la muestra del estudio, prácticamente una de cada cinco personas encuestadas declaró que vivían solas. Por el contrario, las personas que declaran haber sentido soledad en algún momento (Tabla 14), independientemente de su forma de convivencia, ascienden hasta el 33,9%, de los cuales para el 42 % este sentimiento ha estado presente siempre o la mayor parte del tiempo.

Esta percepción subjetiva de la soledad se ha visto influenciada por la edad y el sexo, de tal manera que los afiliados de entre 18 y 34 años y los hombres son los que en menor medida han manifestado haberse sentido solos, mientras que, por el contrario, quienes declaraban en mayor proporción sentir dicha soledad eran los afiliados de 75 o más años y las mujeres.

Así mismo, comparando los resultados obtenidos con los datos de la población española en su conjunto, se puede apreciar cómo además de ser ligeramente más frecuente la soledad en la población con discapacidad visual, esta es más intensa. En ello, entre otros factores, influye la accesibilidad, entre otras, de las nuevas tecnologías, tan importantes durante el confinamiento, ya que la falta de la misma ha

supuesto una barrera adicional en las personas con discapacidad visual a la hora de comunicarse con los demás, a la hora de acceder a distintos servicios (Zayed *et al.*, 2020) o incluso a la hora de realizar distintas gestiones; pero también otros aspectos, como el no contar con los apoyos habituales (Bertiz y Dearing, 2020), como es, en el caso de las personas con sordoceguera, las y los mediadores y voluntarios.

Tabla 14. Sentimiento de soledad en la población durante la crisis (%)

Perfil	Siempre o casi siempre	La mayor parte del tiempo	A veces	Nunca o casi nunca	NS/NC
Población con discapacidad visual	8,9	5,2	19,8	65,1	0,9
Hombres con discapacidad visual	6,0	3,6	18,3	71,5	0,6
Mujeres con discapacidad visual	11,6	6,7	21,1	59,3	1,2
18-34 años con discapacidad visual	3,5	1,2	19,8	74,4	1,2
75 o más años con discapacidad visual	13,1	5,2	15,7	65,0	0,9
Población española	4,3	7,4	18,5	69,4	0,9

Fuente: encuesta ONCE (n: 1107)/*Estudio sobre bienestar emocional*, CIS, junio de 2020 (n: 937).

Al igual que se hiciera con los anteriores estados de ánimo analizados (preocupación, tristeza, depresión, enfado, estar tenso), se analizaron distintos factores para comprobar cómo influenciaban el sentimiento de soledad (Tabla 15). En primer lugar, se analizaron los efectos de vivir solo en relación a la soledad. En este sentido, se puede apreciar cómo la soledad aumenta considerablemente en quienes viven sin compañía, ya que más de la mitad afirma haber sentido soledad en algún momento y casi el 30% la ha sentido frecuentemente.

A pesar de existir una fuerte relación entre el sentimiento de soledad y el vivir o no solo, no es una correspondencia perfecta, de tal manera que hay personas que, aun viviendo solas, no han manifestado sentir soledad, y, al contrario, personas que han convivido con otra gente durante los meses de la crisis y que, a pesar de ello,

Dabbagh, V. O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

se han sentido solas, lo que demuestra que dentro de la soledad hay varios factores que entran en juego, que no se puede hablar de una única soledad y que, incluso, se puede hacer alusión a soledades compartidas cuando las mismas se producen en el mismo núcleo residencial.

Cuadro 14. Comentarios extraídos de las entrevistas realizadas sobre la soledad

«Creo que lo que más notas es que, aunque estés acompañada y sabes que están ahí, creo que noto soledad».

Persona afiliada de entre 18-35 años, con movilidad reducida.

«Vivo con mi mujer e hijo, pero tengo sentimiento de soledad».

Persona afiliada de entre 35 y 54 años con sordoceguera.

«Hay gente que vivía sola y no se sentía sola, y hay gente que vivía acompañada y se sentía muy sola. Al final, no es una cuestión de colectivos, es una cuestión de actitud personal. Entonces, hemos tenido de todo. Gente que vivía sola y se sentía superacompañada porque se pasaba el día hablando por teléfono. A veces, ni siquiera tenían un *smartphone* que tuviera WhatsApp o tal [...]. Y había gente que se sentía muy sola, que todo el día lo mismo, todo el día la radio, que es que no se puede hacer nada, y empezabas a escarbar un poquito y veías que recibían llamadas, que estaban pendientes de ellos, pero se sentían solas igualmente. Y había gente que prácticamente no hablaba con nadie y no se sentía sola porque era su forma de vida, porque era así antes».

Profesional de la ONCE – Trabajo social.

Tabla 15. Sentimiento de soledad en las personas con discapacidad visual durante la crisis en función de distintas variables (%)

Variables	Sentirse solo	Sentirse solo frecuentemente
General	33,9	14,1
Vive sola	54,3	29,1
Vive acompañada	31,4	10,2
Ha muerto algún familiar, amistad o conocido	38,7	17,4
NO ha muerto algún familiar, amistad o conocido	31,9	12,7
Tener suficientes actividades de ocio	30,9	12,8
NO tener suficientes actividades de ocio	42,7	18,1

Dabbagh, V. O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Variables	Sentirse solo	Sentirse solo frecuentemente
Uso diario de Internet	32,3	10,8
NO uso diario de Internet	35,5	17,4
NO ha dejado de recibir servicios considerados como vitales	32,1	12,6
Ha dejado de recibir servicios considerados como vitales	44,0	22,8
Personas usuarias de servicios de la ONCE	33,1	13,2
Personas NO usuarias de servicios de la ONCE	37,2	18,1

n: 1107.

Junto al hecho de vivir solo, que es la variable que más incide en el sentimiento de soledad, también se ha visto cómo otros factores influyen en el mismo. El contar con suficientes actividades de ocio, hacer uso de Internet a diario o recibir determinados servicios de atención hacen que este sentimiento sea menos frecuente y que se manifieste en menor grado de intensidad, mientras que el vivir en primera persona la muerte de algún familiar, amistad o conocido y, sobre todo, el dejar de recibir servicios que se consideran vitales, provocan exactamente lo contrario.

4. Conclusiones

En este artículo se han presentado los principales resultados sobre las preocupaciones y el estado de ánimo de las personas con discapacidad visual dentro de un estudio más amplio que la ONCE realizó a finales de 2020 entre sus afiliados.

Se ha puesto en evidencia cómo existe un grado de preocupación alto respecto al coronavirus entre las personas con ceguera o con deficiencia visual, una preocupación que no solo tiene que ver con la propia salud personal, sino que hay varios factores que entran en juego, como la salud de las personas del entorno cercano, la preocupación por el acceso a la atención sanitaria, la pérdida de algún empleo dentro de la unidad familiar, la situación económica, etc.

Importante resaltar la preocupación que se ha manifestado por salir a la calle, que, si bien es una preocupación compartida con el conjunto de la población, especialmente

Dabbagh, V. O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

con la población más vulnerable a la covid-19, en el caso de las personas con ceguera o con deficiencia visual esta tiene dos particularidades. En primer lugar, porque a estas se les añaden una serie de elementos que aumentan la dificultad para un normal desplazamiento y en condiciones de seguridad, como son la dificultad de mantener el distanciamiento social, la imposibilidad de percibir los elementos visuales destinados para mantener dicho distanciamiento o elementos inusuales en los recorridos aprendidos, la necesidad de tocar para relacionarse con el entorno y extraer información de este, etc.

Por otro lado, la preocupación por salir a la calle puede llevar aparejada una creciente inactividad fuera del hogar, y con ella una mayor dependencia hacia otras personas y una pérdida de las habilidades adquiridas en cuanto a movilidad y desplazamientos se refieren.

También se ha señalado cómo el estado anímico de las personas con discapacidad visual ha podido sufrir altibajos, pasando de estados eufóricos, los menos usuales, a estados disfóricos, siendo los más habituales la preocupación, la tristeza o el estar tenso y, en un segundo nivel, la soledad, la depresión o el enfado. Sobre estos estados se ha visto cómo hay determinados factores que los agravan o atenúan, como es el hecho de recibir servicios de apoyo, el contar con suficientes actividades de ocio, el haber vivido en primera persona la muerte de algún familiar, amistad o conocido, y, además, en el caso concreto de la soledad, el vivir solo o la frecuencia de uso de Internet.

En todos los estados analizados, un factor determinante ha sido el dejar de recibir un servicio que se considerase necesario o vital, lo que refuerza la advertencia de la European Union Agency for Fundamental Rights (2020) sobre el riesgo de la suspensión o interrupción de los servicios y apoyos para las personas con discapacidad, ya que no solamente afectan a su salud física, sino también a su salud emocional.

Por otro lado, en cuanto a estado anímico se refiere, es necesario poner el foco de atención en aquellas personas que han declarado que su estilo de vida no ha sufrido variaciones con el inicio de la pandemia, ya que tienen poca costumbre de salir a la calle o de relacionarse con gente fuera del hogar, puesto que podrían estar manifestando situaciones de aislamiento y soledad que necesitarían un análisis en mayor profundidad.

Dabbagh, V.O. (2021). *Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico*. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Por último, también es importante recalcar cómo algunos de los estados de ánimo analizados, concretamente los sentimientos de tristeza, depresión y soledad, son más frecuentes y más intensos en las personas con discapacidad visual que en la población en conjunto, siendo una de las posibles causas de esta diferencia el mayor aislamiento social. Como señalan Zayed *et al.* (2020), si bien la población en general ha podido experimentar niveles altos de estrés u otros sentimientos negativos, hay que tener presente el plus añadido que supone para las personas con discapacidad visual la exclusión social, la inaccesibilidad a los servicios y la falta de apoyos.

5. Referencias bibliográficas

- Ammar, A., Trabelsi, K., Brach, M., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., Bouaziz, B., Bentalge, E., How, D., Ahmed, M., Mueller, P., Mueller, A., Hammouda, O., Paineiras-Domingos, L.L., Braakman-Jansen, L., Wrede, C., Bastoni, S., Soares, C., Mataruna, L., ... Hoekelmann, A. (2021). *Effects of home confinement on mental health and lifestyle behaviours during the COVID-19 outbreak: Insight from the «ECLB-COVID19» multi countries survey* [PDF]. *Biology of Sport*, 38(1), 9-21. <https://doi.org/10.5114/biolSport.2020.96857>.
- Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M.D., Gorostiaga, A., Espada, J.P., Padilla, J. L., y Santed, M.Á. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento* [PDF]. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Bertiz, F., y Dearing, T. (2020). *Voice of the customer: living with sight loss through lockdown in the United Kingdom (UK)* [Word]. Royal National Institute of Blind People.
- Brennan, C.S. (2020). *Disability rights during the pandemic: a global report on findings of the COVID-19 Disability Rights Monitor* [PDF]. COVID-19 Disability Rights Monitor.
- Cénat, J.M., Blais-Rochette, C., Kokou-Kpolou, C.K., Noorishad, P.G., Mukunzi, J.N., McIntee, S.E., Dalexis, R.D., Goulet, M.A., y Labelle, P.R. (2021). *Prevalence of symptoms of depression, anxiety, insomnia, posttraumatic stress disorder, and psychological distress among populations affected by the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis* [PDF]. *Psychiatry Research*, 295, 113599, 16 pp. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113599>.
-
- Dabbagh, V.O. (2021). *Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico*. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

- Centro de Investigaciones Sociológicas (2020a). *Barómetro de octubre 2020: avance de resultados* [PDF]. Estudio n.º 3296, octubre de 2020. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2020b). *Estudio sobre bienestar emocional (piloto CATI)* [PDF]. Estudio n.º 3285, junio de 2020. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2021). *Encuesta sobre la salud mental de los/as españoles/as durante la pandemia de la COVID-19: avance de resultados* [PDF]. Estudio n.º 3312, febrero de 2021. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020). *Coronavirus pandemic in the EU: fundamental rights implications* [PDF]. Boletín n.º 1. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2811/009602>.
- Gordon, K.D. (2020). *COVID-19 Survey Report: the impact of the COVID-19 pandemic on Canadians who are blind, deaf-blind, and partially-sighted* [PDF], 30 de abril de 2020. Canadian Council of the Blind National Office.
- Jacobson, W.H. (1993). *Art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments*. AFB Press.
- Javed, B., Sarwer, A., Soto, E.B., y Mashwani, Z. (2020). *The coronavirus (COVID-19) pandemic's impact on mental health* [PDF]. *The International Journal of Health Planning and Management*, 35(5), 993-996. <https://doi.org/10.1002/hpm.3008>.
- Marroquín, B., Vine, V., y Morgan, R. (2020). *Mental health during the COVID-19 pandemic: effects of stay-at-home policies, social distancing behavior, and social resources* [PDF]. *Psychiatry Research*, 293, 113419, 9 pp. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113419>.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Consideraciones relativas a la discapacidad durante el brote de COVID-19* [PDF]. Organización Mundial de la Salud, Oficina Regional para las Américas.
- Ortiz, P. (coord., ed.) (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal: enfoque práctico de la rehabilitación* [PDF]. Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Dabbagh, V.O. (2021). *Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico*. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

- Rosenblum, L. P., Chanes-Mora, P., McBride, C.R., Flewellen, J., Nagarajan, N., Nave, R., y Swenor, B. (2020). *Flatten inaccessibility: impact of COVID-19 on adults who are blind or have low vision in the United States* [PDF]. American Foundation for the Blind.
- Silván, C., y Quíñez, L. E. (2020). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad* [PDF]. Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo.
- Zayed, Y., Galarza, R., Acuña, M. P., y Dard, B. (2020). *Amplifying voices: our lives, our say; Learning from COVID-19 through the experiences of blind and partially sighted persons across the world* [PDF]. World Blind Union.

Víctor Omar Dabbagh Rollán. Sociólogo. Asesoría de Servicios Sociales de la ONCE, Dirección General de la ONCE. Carrera de San Jerónimo, 28; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: vdr@once.es.

Dabbagh, V. O. (2021). Cómo han vivido la pandemia las personas con discapacidad visual durante la primera y segunda ola: sus preocupaciones y su estado anímico. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 13-42. <https://doi.org/10.53094/XBUN9999>.

Análisis

RED Visual
Revista Especializada en Discapacidad Visual

Recepción: 16-04-2021

Aceptación: 19-04-2021

Cómo la covid-19 ha cercenado el envejecimiento activo y la calidad de vida de las nuevas generaciones

How covid-19 has limited active ageing and lowered the quality of life of younger generations

M. Carrión Fernández-Pacheco

Resumen

La covid-19 ha repercutido en el bienestar de todas las personas, y no solo en el ámbito de la salud: también en el social, el económico, el afectivo, el psicológico... Además, no ha afectado a todas por igual. Distintos factores han provocado una incidencia mayor en distintos colectivos, siendo el más castigado el de las personas mayores. Pero si a la cuestión de la edad se le suman otras variables, como la discapacidad, la soledad, la falta de recursos..., las consecuencias pueden ser devastadoras. Por ello, es importante poner el foco en colectivos concretos para conocer aquellos aspectos que les han afectado durante esta pandemia, tanto los compartidos con el conjunto de la población como aquellos que les han influido específicamente. En las siguientes líneas se hace un breve análisis de lo que esta crisis sanitaria ha supuesto y está suponiendo para el colectivo concreto de las personas mayores con discapacidad visual, desde cómo se ha visto afectada la dignidad de estas hasta el impacto en su día a día, sin dejar de mencionar los apoyos y movimientos solidarios que se han movilizado para atender las necesidades del colectivo y una reflexión sobre un futuro en el que se tendrán que aplicar las lecciones aprendidas durante esta crisis.

Palabras clave

Personas mayores. Covid-19. Discapacidad visual. Derechos y libertades.

Carrión, M. (2021). Cómo la covid-19 ha cercenado el envejecimiento activo y la calidad de vida de las nuevas generaciones. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 43-52. <https://doi.org/10.53094/WRQE5999>.

Abstract

Covid-19 has impacted everyone's welfare, and not only in terms of physical health, but also socially, economically, affectively and psychologically. Nor has everyone been affected equally. Due to a number of factors, the effects have been felt more severely by some communities, the elderly especially. But where age is exacerbated by other variables such as disability, solitude or limited resources... the consequences can be devastating. Hence the importance of focusing on specific communities to ascertain the matters of greatest concern to them during the pandemic, both those shared with the population as a whole and those impacting them specifically. The present article briefly analyses what this health crisis has meant and continues to mean for the community of elderly people with visual disability, ranging from its implications for their dignity to its impact on their daily lives. The solidary action instituted to attend to their needs is also discussed, along with considerations around the application in future situations of the lessons learnt in this crisis.

Key words

Elderly people. Covid-19. Visual impairment. Rights and freedoms.

1. Introducción: las personas mayores en la primera línea

El SARS-CoV-2, covid-19 o coronavirus —tal y como se denomina coloquialmente—, que se inició, parece ser, de forma fortuita en tierras muy lejanas de oriente, a finales del año 2019, está suponiendo el reto sanitario más importante para la humanidad del siglo XXI y, posiblemente, marcará en muchos aspectos la vida futura.

En el caso de las personas mayores, únicamente los más longevos recuerdan vagamente lo que les contaban sus padres sobre la pandemia generada por la denominada «gripe española», que diezmó la humanidad a finales de la Primera Guerra Mundial y cuyo origen, según parece, estuvo muy lejos de nuestro país.

Epidemias locales, por desgracia, ha habido muchas, y alguna de ellas se ha atrevido a saltar fronteras, pero el alcance de la actual crisis sanitaria está siendo claramente global y planetaria.

Una regla que se cumple indefectiblemente es que cuando hay crisis, conflictos, guerras o epidemias, quienes pagan el precio más caro son los más débiles, los que

Carrión, M. (2021). Cómo la covid-19 ha cercenado el envejecimiento activo y la calidad de vida de las nuevas generaciones. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 43-52. <https://doi.org/10.53094/WRQE5999>.

tienen menos medios y, en el caso de la covid-19, especialmente las personas mayores o aquellas que han tenido alguna patología previa, conjuntamente con las personas socialmente excluidas.

A diferencia de lo que sucedió con la mencionada «gripe española», que atacó prioritariamente a personas jóvenes y adultas, dejando a las mayores de lado, la actual pandemia se ha cebado de una forma importante en el colectivo de gente mayor.

Sin duda ninguna, en la actual pandemia, el elemento que ha contribuido más a su rápida transmisión y a su esparcimiento por todo el planeta es la globalización, la posibilidad de poder viajar de un extremo al otro del mundo en pocas horas, facilitando que también viajen con las personas los virus y, por lo tanto, el problema se globalice.

Asimismo, la globalización y la especialización, en diversas zonas del mundo, en la fabricación de productos necesarios, por motivos económicos y en muchos casos con prácticas de explotación de los trabajadores, ha provocado la escasez de material sanitario y de primera necesidad.

Por otra parte, la inexperiencia de los gobernantes, la timidez con la que, en determinados momentos, se han tomado medidas, los condicionamientos económicos, su falta de valentía, la inexistencia de coordinación de los recursos disponibles y las estrategias políticas han llevado consigo que las consecuencias de la infección hayan sido mucho peores en todo el mundo de lo que hubieran sido si se hubieran tomado las decisiones a tiempo y de una forma adecuada.

En este marco general y global y, dado que el virus ha tenido una gran penetración infecciosa en las personas de más edad, el colectivo de personas mayores está sufriendo de forma muy intensa las consecuencias sanitarias de la pandemia.

Además, a todo esto, hay que sumar que a las personas mayores que no pueden vivir solas, la sociedad las ha recluso en residencias, creadas en muchas ocasiones por grandes compañías que quieren tener el máximo beneficio, a veces con pocos escrúpulos, jugando con sus vidas.

Se le puede dar muchas vueltas, explicarlo de muchas formas y usar muchos artificios literarios, pero la consecuencia final para muchas de las personas de más edad ha sido la enfermedad y la muerte.

Carrión, M. (2021). Cómo la covid-19 ha cercenado el envejecimiento activo y la calidad de vida de las nuevas generaciones. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 43-52. <https://doi.org/10.53094/WRQE5999>.

2. El olvido al respeto a la dignidad de las personas mayores

Lo que ha sucedido en gran parte del mundo con el colectivo de las personas mayores el año 2020 hubiera podido formar parte perfectamente de un guion de una novela de terror, y, de hecho, lo ha supuesto para millones de personas y sus familias que lo han vivido en primera persona.

No solo ha afectado la especial virulencia de la enfermedad, acrecentada con la edad de las personas, sino que hay una serie de efectos que, de forma paralela, han puesto en evidencia —incluso en los países más desarrollados y que disfrutan del estado de bienestar— las carencias de los sistemas asistenciales y de protección, la falta de tino de los políticos, los intereses económicos de las empresas farmacéuticas y una nueva guerra para repartirse el mundo entre las grandes potencias.

Millones de personas de Europa de 65, 70, 80 y 90 años, solo por mencionar unas edades, o han fallecido, o han enfermado, o han sido recluidas, muchas veces en condiciones inhumanas impropias de sociedades avanzadas.

Permanecen en las mentes las situaciones de algunas de las residencias de personas mayores y de la priorización no confesada, atendiendo a motivos de edad en la atención a enfermos en las unidades de cuidados intensivos, sobre todo, a finales de marzo y durante el mes de abril del año pasado que tuvieron una incidencia brutal sobre el colectivo sénior.

Se recuerda, claramente, a esas personas que sufrieron y murieron sin poder despedirse de sus seres queridos, cuando la pandemia sacudió por sorpresa a la humanidad, sorpresa que la cogió con el pie cambiado por no haber sido previsores a tiempo.

Por otra parte, se sufre la soledad y el aislamiento al que estamos sometidos las personas mayores, tanto en los propios domicilios como en las residencias, durante ya casi un año y medio de unas vidas que, por ley natural, tienen un menor futuro.

Es por este motivo, por el hecho de disponer de menor perspectiva de vida, por lo que el tiempo invertido en salvar de la pandemia a las personas sénior supone un coste importantísimo en su trayectoria vital.

Carrión, M. (2021). Cómo la covid-19 ha cercenado el envejecimiento activo y la calidad de vida de las nuevas generaciones. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 43-52. <https://doi.org/10.53094/WRQE5999>.

Se ha visto que también en el primer mundo: los países se han apropiado de parte de los derechos de las personas mayores al tomar decisiones por ellas, sin pedírsele opinión. Se ha limitado el horario de salidas a pasear, se ha obligado a permanecer en casa sin salir ni tan solo a la calle, provocando todo ello deterioro físico, psicológico y relacional.

Como a muchos ciudadanos, a las personas mayores les ha asaltado la preocupación por los familiares a quienes se ayudaba: hijos, nietos, tareas escolares, actividades extraescolares, etc., sentir inquietud por los familiares en paro, en ERTE, y preocupación por la evolución de las empresas.

3. Mucho más difícil para las personas ciegas o con discapacidad visual

Y todo esto y mucho más, en lo que se podría extender muchísimo, se ha visto todavía acrecentado para las personas mayores con alguna discapacidad y, más concretamente, con ceguera o grave discapacidad visual.

Para las personas ciegas tiene una especial relevancia el trato en la corta distancia, y el uso del tacto y el olfato, conjuntamente con la audición, son el radar de posicionamiento y relación con el medio y la sociedad, canales que se han visto limitados desde marzo del año pasado.

Como para el resto de la sociedad, se ven restringidas las actividades en grupo, las convivencias, las actividades sociales, situación que, sumada a la falta de visión, está golpeando duramente a este colectivo.

Las personas ciegas en residencias, en ocasiones, han sufrido el aislamiento suplementario que conlleva el no ver, el ir con miedo de tocar cosas o personas y la falta de percepción del entorno.

Hace pocos días, hablando telefónicamente con diversas personas afiliadas que han estado en residencias, explicaban que, en algunos casos, estuvieron encerrados 15 días en su habitación porque había infecciones en su residencia, o que, aún hoy, estando ya vacunados, no pueden salir a pasear por la calle o ir a visitar a sus se-

res queridos. Lo realmente indignante es que, para muchas personas mayores, esta reclusión forzosa, lejos de servir para luchar contra la pandemia, les ha supuesto la enfermedad y la muerte.

Las personas ciegas que viven solas están también sufriendo mucho esta nueva lacra de la sociedad, llamada «soledad no deseada», agravada por la limitación que supone la falta de visión para establecer nuevas relaciones sociales, todo ello en el marco de las medidas de distanciamiento.

Durante los meses de confinamiento, los perros guía han perdido el hábito de guiar a sus usuarios, al no poder ejercitar su función durante meses, ya que la movilidad se vio restringida al entorno domiciliario, entrenamiento que se tendrá que ir recuperando poco a poco dentro de lo posible.

Después de una vida de trabajo, se ha soñado con la jubilación para viajar, participar en vacaciones sociales, turnos del Imsero de turismo y termalismo, y esta crisis sanitaria, lejos de relajar y dejar disfrutar a las personas mayores de los años que les quedan de vida, han traído ansiedad, soledad y aislamiento.

Y si a la falta de visión se le suma la de la audición, tal y como sucede con las personas con sordoceguera, para las que el contacto directo es su único medio de comunicación con el mundo, el aislamiento, la angustia y el miedo se ven trágicamente multiplicados.

La reclusión domiciliaria ha hecho perder autonomía en exteriores, traído recelo a que los otros evitasen el acercamiento y la proximidad, para las personas ciegas tan necesaria.

Las comunicaciones electrónicas han sustituido, en muchos casos, las presenciales y el contacto personal y, nuevamente en este caso, muchas personas ciegas han sufrido las consecuencias de la brecha digital; en definitiva, de no poder acceder a lo que accede el resto de la población por el hecho de estar privados del sentido de la vista.

Además, las Administraciones han creado herramientas tecnológicas para realizar consultas sobre la pandemia, comunicar positivos, realizar el seguimiento y ser llamados a vacunación, y, en muchos casos, estas herramientas no han sido creadas para que puedan ser usadas por personas ciegas o con grave discapacidad visual, con lo que se ha sufrido una nueva discriminación.

Carrión, M. (2021). Cómo la covid-19 ha cercenado el envejecimiento activo y la calidad de vida de las nuevas generaciones. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 43-52. <https://doi.org/10.53094/WRQE5999>.

Y nuevamente, ahora con las vacunas, convocan mediante un mensaje de texto en el móvil, cuando muchas personas ciegas mayores no disponen de este recurso tecnológico o no saben usarlo. Además, convocan en grandes instalaciones, desconocidas, sin dar el más mínimo apoyo para la movilidad, creándose verdaderas dificultades.

Se hace un pequeño paréntesis para hablar de las vacunas, que aun afirmando rotundamente que es un gran logro de la humanidad por la rapidez en su diseño, la forma en que se está comunicando todo lo que a los procesos de vacunación se refiere, a las características de las diferentes vacunas o a las contraindicaciones, parece que está pensado para confundir y generar ansiedad en la población, sin hablar del juego geopolítico que, a nivel mundial, se está viviendo con un tema tan importante.

Y, por si fuera poco, con un alarde de falsa transparencia, políticos, tertulianos y medios de comunicación bombardean durante 24 horas al día con noticias, indicaciones, contraindicaciones, cambios de criterio inexplicables y verdades a medias, que no hacen más que acrecentar la angustia.

Los párrafos anteriores no pretenden ser enunciativos ni descriptivos, ni profundizar en todos y cada uno de los aspectos mencionados y los muchos que no se tratan por no alargarlo en demasía, son únicamente ejemplos de cómo la ceguera o la baja visión, sumadas a la edad, hacen que esta crisis sanitaria suponga dificultades suplementarias.

Sin desear que se convierta en pesadillas, se anima al lector del artículo a que haga un breve ejercicio para imaginarse como estaría pasando la pandemia desde su inicio siendo una persona mayor y, además, padeciendo ceguera; cómo pasaría el tiempo, cómo iría a comprar, cómo andaría por la calle y cómo lo tendría que tocar todo para saber qué hay frente a él.

4. La solidaridad y el voluntariado unidos ante la adversidad

Los movimientos solidarios en general y los de voluntariado han tenido un auge importante, y supieron llegar donde los poderes públicos no tenían capacidad organizativa o económica o, sencillamente, no atinaron en pensar que existía una necesidad.

Carrión, M. (2021). Cómo la covid-19 ha cercenado el envejecimiento activo y la calidad de vida de las nuevas generaciones. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 43-52. <https://doi.org/10.53094/WRQE5999>.

La ONCE, su Red de Referentes del Mayor,¹ SUPO,² etc., desde el primer minuto de la pandemia y del confinamiento inicial, pusieron en marcha medidas para mitigar, dentro de lo posible, los efectos especialmente negativos que la crisis podía tener en las personas ciegas.

Se han realizado grandes campañas para mantener contacto con los afiliados, en especial con las personas mayores y aquellos que viven solos, para ofrecerles apoyo y ayudarles en su día a día.

De inmediato, se potenciaron iniciativas para facilitar a aquellos que lo precisaban el acceso a temas, tan básicos, como la compra de víveres y productos de primera necesidad, realizando, en pocos días, decenas de miles de llamadas telefónicas para detectar las necesidades prioritarias de las personas ciegas o con baja visión.

Se han organizado actividades no presenciales, potenciando el uso de las nuevas tecnologías, dirigidas a aquellas personas que lo deseaban y tienen capacidad para ello.

Se han fomentado las charlas, actividades lúdicas, el ejercicio físico; en definitiva, se ha utilizado la imaginación para conseguir hacer de forma no presencial lo que antes se hacía con el contacto directo.

Una especial dedicación ha supuesto el trabajar con los afiliados que lo precisaban para mantener su tono emocional en un correcto balance, con el apoyo psicológico justo, para afrontar esta situación en la que se carece de experiencia.

La ONCE ha seguido prestando sus servicios, multiplicando, si cabe, las atenciones para ayudar a los afiliados que lo necesitaban, y las personas mayores han reinventado su forma de hacer cosas, estando desde la distancia cerca de la gente.

Y, desgraciadamente para todos, esto todavía no se ha acabado. Tanto desde el voluntariado por parte de los que ya no trabajan, como desde la profesionalidad de los que están en activo, se sigue ayudando a aquellos que les rodean y que lo necesitan, en especial si son ciegos.

1 Canal de comunicación, integrado por personas afiliadas mayores, para la proximidad permanente a todos los afiliados mayores de la ONCE.

2 Colectivo Sénior de Unidad Progresista de la ONCE, estructurado y organizado.

5. Una lección para el aprendizaje por un futuro mejor

No se puede forzar hasta el límite a la naturaleza porque es obligado vivir en el planeta azul, para la actual generación y las que vendrán en el futuro.

Muchos científicos lo advertían en los últimos años y, de hecho, se han tenido grandes sobresaltos en el siglo XXI con la transmisión de epidemias y el surgimiento de nuevas enfermedades que, con la globalización, se pueden volver con facilidad de ámbito planetario.

De hecho, estos científicos están convencidos de que esta no va a ser la única pandemia que la humanidad padecerá en este siglo, y que, cada vez, las epidemias provocadas por virus o bacterias desconocidos hasta el momento serán más frecuentes si no se toman medidas.

Por lo tanto, es necesario que la humanidad en general y cada uno dentro de sus posibilidades cambien muchos hábitos, muchas de sus conductas, se respete más al medio natural, se sea menos avariciosos y se cuide un poco más el futuro, no tanto el porvenir de las personas mayores —que, por ley de vida, habitarán menos años en el planeta— como el de las personas jóvenes, que tienen sus vidas y las de sus descendientes por delante.

Habría, también, que aprender a elegir a los dirigentes, depositando en sus manos la confianza, con el encargo claro de cambiar el mundo, para hacerlo más humano y respetuoso con el planeta Tierra.

Esta lección que se está viviendo ha de devolver la modestia, la humildad y concienciar a los habitantes del mundo de ser unos meros inquilinos y no propietarios de la Tierra. Es un bien precioso a disfrutar como usufructuarios, que hay que dejar en las mejores condiciones para los que vengan detrás.

Al mismo tiempo, se ha evidenciado que nadie es indestructible, que cada persona forma parte de un sistema complejo, que, de un día para el otro, puede sufrir un desequilibrio y poner en grave riesgo a la especie humana.

También el mundo tiene que aprender a cuidar más a sus mayores, a aquellos que han posibilitado que la humanidad tenga un desarrollo, que se han dejado las vidas para

que sus descendientes puedan vivir mejor que ellos y a los que no se puede pagar todo ese esfuerzo dejándoles aparcados en un rincón, esperando el fin de sus días.

La responsabilidad no es únicamente de los gobernantes, de los que llevan las riendas de las grandes corporaciones, sino que cada uno, dentro de sus vidas diarias, pueden tomar muchas decisiones que conduzcan al mundo hacia los cambios imprescindibles para que lo que es de todos, lo de vivir en la Tierra, dure muchos siglos más.

Los ciegos sénior también han aprendido muchas cosas con la pandemia, pero, sobre todo, a ser más solidarios y mejores con los que nos rodean, práctica que se recomienda al lector que ejercite, aunque solo sea por el egoísmo personal de sentirse bien.

Manuela Carrión Fernández-Pacheco. Referente Estatal del Mayor. Consejo General de la ONCE. Ortega y Gasset, 18; 28006 Madrid (España). Correo electrónico: mancf@once.es.

Carrión, M. (2021). Cómo la covid-19 ha cercenado el envejecimiento activo y la calidad de vida de las nuevas generaciones. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 43-52. <https://doi.org/10.53094/WRQE5999>.

Análisis

Recepción: 01-03-2021

Aceptación: 22-03-2021

Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19

Pandemic and inclusion: challenges in attending to immigrant students with visual disability arriving during the covid-19 crisis

C. Ernica Vogel, F. Torres Portero

Resumen

La crisis ocasionada por la covid-19 nos ha obligado a adaptar de forma significativa nuestro sistema educativo. Esto requiere el compromiso y la colaboración del conjunto de agentes implicados. Si a las dificultades ocasionadas por el propio contexto (educación telemática, distancia social, aislamiento) añadimos las propias de una limitación sensorial grave de tipo visual, así como una determinada distancia cultural derivada de la condición de inmigrante durante la pandemia, la complejidad de la situación aumenta indiscutiblemente. Sin embargo, las circunstancias particulares que atravesamos no pueden ni deben justificar un retroceso en el proceso de inclusión. Ahora más que nunca deben establecerse los recursos y mecanismos adecuados para ofrecer una atención enmarcada en términos de interseccionalidad. Es decir, debemos ser capaces de garantizar una atención a la diversidad desde las múltiples perspectivas que afectan al individuo y que favorecen su situación de vulnerabilidad, para así promover su integración y participación en los diferentes ámbitos de la vida.

Palabras clave

Educación. Alumnado. Inmigrante. Discapacidad visual. Covid-19. Vulnerabilidad.

Ernica, C., y Torres, F. (2021). Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 53-67. <https://doi.org/10.53094/NAQL3161>.

Abstract

The crisis induced by covid-19 has necessitated significant adaptations to the education system, in turn requiring commitment and collaboration from all the actors involved. The resulting complexities have been indisputably intensified where severe visual limitations add to the difficulties inherent in the present context (remote education, social distancing, isolation). Not to mention the cultural alienation associated with being an immigrant in times of a pandemic. Now more than ever suitable resources and mechanisms must be mobilised to provide care inspired by intersectionality. In other words, society must be able to guarantee the acceptance of diversity from the many perspectives affecting individuals to ensure their protection against vulnerability and further their integration and participation in all areas of life.

Key words

Education. Students. Immigrant. Visual disability. Covid-19. Vulnerability.

1. Introducción

No es nuevo, en los tiempos que corren, hablar de las implicaciones que ha tenido y sigue teniendo la covid-19 en todos los ámbitos de la vida. El conjunto de la humanidad se ha visto sometido a numerosos cambios a nivel personal, familiar, laboral y social. De igual modo, el contexto educativo ha precisado de multitud de adecuaciones, tarea esta que no ha resultado ni resulta sencilla, ya que requiere de un empeño constante por parte de todos los agentes implicados. Si añadimos las especificidades que se dan cuando en este escenario concurre una determinada limitación física, psíquica o sensorial, entre otras circunstancias, encontramos que la complejidad contextual aumenta de forma exponencial. Así, para el alumnado con necesidades educativas especiales, la adaptación a esta nueva realidad conlleva dificultades añadidas.

En este trabajo nos centraremos en aquellos obstáculos a los que se enfrenta la comunidad educativa en relación con la inclusión de estudiantes inmigrantes escolarizados en tiempos de pandemia. Sin embargo, cabe destacar que la cuestión a la que nos referiremos no tiene que ver con el fenómeno migratorio en sí mismo, sino que nuestro análisis se centrará en determinar algunas de las implicaciones derivadas de la covid-19 en la respuesta que actualmente son capaces de dar tanto la Administración educativa como otros organismos en el proceso de inclusión del alumnado con nece-

sidades especiales de apoyo educativo. Con todo, haremos hincapié en la respuesta específica que se ofrece al alumnado con discapacidad visual recién llegado; es decir, casos que ponen a prueba los procesos de inclusión en nuestro sistema educativo, de por sí complejos, y que requieren en la actualidad de medidas, recursos y esfuerzos extraordinarios.

2. Inmigrantes, discapacidad visual e inclusión en la pandemia

A pesar de las restricciones de movilidad impuestas por la Unión Europea a consecuencia de la crisis derivada de la pandemia y del cierre de fronteras del que hemos sido testigos, el fenómeno migratorio se ha seguido produciendo en nuestro país. Las causas pueden no ser las habituales, pues las expectativas de empleo se han visto frenadas y han prevalecido los desplazamientos de individuos cuya migración hacia países como España se produce por razones humanitarias: carencia de libertad, inseguridad vital e imposibilidad de desarrollar las capacidades en el país de origen (Izquierdo, 2020). En estos meses no han dejado de llegar a nuestro país personas en edad escolar en situación de especial vulnerabilidad por su estado de salud y entre las que se ha seguido detectando a niños y jóvenes con discapacidad visual grave.

Actualmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) define la discapacidad como:

...un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Es decir, la discapacidad debe entenderse como un fenómeno que no contempla al individuo aisladamente, sino en su interacción con la sociedad (reconocimiento del contexto social como factor determinante). Así pues, la identificación y la eliminación de barreras, así como el diseño para todos, deben entenderse como una cuestión clave; es decir, que ha de ser afrontada desde la asunción de una responsabilidad compartida capaz de ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad y, por lo tanto, a las necesidades de las personas con discapacidad, también en tiempos de pandemia.

Ernica, C., y Torres, F. (2021). Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 53-67. <https://doi.org/10.53094/NAQL3161>.

Todo ello, teniendo en cuenta que el pilar fundamental de la inclusión es el reconocimiento de que todas las personas presentan potencialidades propias y tienen derecho a la participación en igualdad de oportunidades.

Como sabemos, la covid-19 no ha afectado tanto a la salud de niños y adolescentes. Sin embargo, ha tenido, y tiene todavía, un fuerte impacto en su desarrollo. Por un lado, el cierre de los centros educativos, de las aulas de acogida, la suspensión de actividades extraescolares, las alteraciones y la saturación en el funcionamiento de instituciones que les ofrecen protección, así como los problemas socioeconómicos que acucian a algunas familias, contribuyen a que niños y jóvenes con discapacidad, y especialmente los recién llegados, se encuentren actualmente en una indiscutible situación de vulnerabilidad y aislamiento. Además, a causa de la pandemia, la atención de determinados aspectos sociosanitarios se diluye en el tiempo o no se resuelve. Más allá de la familia, el funcionamiento de las redes de cuidado comunitario se ha visto afectado, lo cual genera situaciones de desprotección de los menores.

3. Brecha digital

El cierre súbito y tajante de los centros escolares durante el periodo de confinamiento, así como las interrupciones puntuales de la educación presencial que se suceden en determinados grupos burbuja, genera que millones de estudiantes en situación de vulnerabilidad no dispongan, por distintos motivos, de acceso adecuado a la formación a distancia. En este sentido, es importante afirmar que no prever medidas de apoyo a la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad durante el confinamiento, o por motivos de excepcionalidad, supone una forma más de discriminación (Martín, 2020). Así, mientras que la asistencia presencial del alumnado a los centros educativos favorece la compensación de desigualdades, la formación a distancia (síncrona o asíncrona) puede incrementar las barreras de aprendizaje. El uso de medios telemáticos, de forma sustitutiva o como canales complementarios a la educación presencial, así como la necesaria transformación de los materiales y contenidos al formato digital, han constituido un desafío sin precedentes para docentes y alumnado, quienes se han visto obligados a adaptar sus hábitos de trabajo de forma sustancial.

La comúnmente conocida como *brecha digital* puede convertirse en un bache infranqueable para el acceso a la educación, máxime cuando se trata de estudiantes con discapacidad visual grave recién llegados e incorporados a nuestro sistema edu-

cativo. Así, en la mayoría de los casos, la primera barrera tecnológica es la carencia de las herramientas necesarias para la realización de las clases o para el acceso a los materiales escolares digitales (ordenadores, tabletas o teléfonos móviles). Tal y como indica la *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística en 2019, entre los hogares con hijos en España había 792048 sin dispositivos electrónicos y 284243 sin conexión a internet. En una línea similar, el informe PISA de 2018 señala que en España hasta un 9% de los estudiantes (alrededor de 543000) no contaban con ningún ordenador en casa. Igualmente, tal y como afirma la OMS, el índice de pobreza de las familias que cuentan con personas con discapacidad entre sus miembros es mayor que en la población general. En este sentido, según el nivel socioeconómico de las familias, el acceso a materiales de aprendizaje digitales o a través de internet, así como a sesiones de clases en línea desde los hogares es muy desigual. Así pues, pese a que no existen estudios que analicen en particular la situación de las familias inmigrantes con hijos en edad escolar y con alguna discapacidad, no es arriesgado afirmar que cualquiera de estas estadísticas, referidas a dicho colectivo, ofrecería resultados menos optimistas.

En el supuesto de que el alumnado disponga de los dispositivos tecnológicos necesarios, un nivel deficiente de alfabetización digital puede suponer un segundo escollo. En ese caso, ello imposibilita que los usuarios utilicen estas herramientas con un mínimo de fluidez y eficiencia. Por añadidura, la conexión a Internet, imprescindible en el contexto actual, es otro muro al que deben hacer frente, pues requiere un desembolso adicional que muchas familias no pueden asumir. Otra cuestión que puede generar desigualdades se refiere a las características de accesibilidad de los materiales con los que se espera que el alumnado acceda a los contenidos (documentos de texto, presentaciones, plataformas educativas, vídeos, blogs, foros de discusión de novedades o de dudas, redes sociales, tareas, wikis, entre otros). Ciertamente, el sistema educativo obliga a los alumnos a acomodarse a un modelo identificado como *normal* que, día a día, se continúa diseñando sin pensar en sus especiales necesidades. Desgraciadamente, al afrontar el diseño de entornos digitales de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, la experiencia no ha sido diferente. Todo esto condiciona de forma significativa las posibilidades de desarrollo de los estudiantes en cualquier ámbito de la vida, pues se prioriza la construcción de una realidad basada en la satisfacción de los intereses de las personas sin discapacidad en general y sin discapacidad visual en concreto. El no cumplimiento de los criterios y pautas de accesibilidad compromete la igualdad de oportunidades y la educación para todos.

Por otra parte, el alumnado y sus familias pueden encontrar dificultades en el acceso a los contenidos digitales por cuestiones de índole distinta a la económica. Por lo general, nos referimos a familias que, aunque deseen ofrecer soporte a sus hijos, no poseen las competencias digitales necesarias para hacerlo o no disponen de tiempo suficiente para brindar el apoyo que sus hijos precisan. Además, en ocasiones, es complicado impulsar el compromiso de dichas familias, así como establecer alianzas para lograr su implicación y colaboración. A menudo, existen diferencias culturales en cuanto a la concepción de la discapacidad y sus expectativas respecto de esta.

No debemos obviar, pues, que la brecha digital afecta a los alumnos inmigrantes de forma especial, por su precariedad material y económica de base, y por la falta de conocimientos a nivel tecnológico que, generalmente, presentan en comparación con sus iguales, dificultades que se suman a las ya existentes por razón de discapacidad.

Hay que destacar que se están realizando trabajos por parte de la Administración educativa para dotar de dispositivos y conectividad a la mayor parte de los centros educativos, puestos a disposición de los estudiantes para impulsar la educación digital. A su vez, los equipos docentes han realizado esfuerzos titánicos para adaptar los contenidos a las diferentes plataformas educativas sin disponer, en muchos casos, de los recursos y las competencias necesarias para ello.

Sin embargo, todas estas dificultades pueden venir acompañadas de otras adicionales, como, por ejemplo, la falta de dominio de la lengua española y las cooficiales empleadas en los distintos territorios de nuestro país, la existencia de otros trastornos, agravamientos en cuanto a la situación visual, etc.

4. Convivencia y socialización

La falta de contacto derivada de las restricciones ha incidido negativamente en un aspecto tan importante como es la socialización, cuestión de vital importancia cuando hablamos de menores con discapacidad visual grave aterrizados en nuestro país en tiempos de pandemia. Lo que para unos supone únicamente un distanciamiento físico y emocional temporal, para otros puede generar un aislamiento social cuyas secuelas sean mucho más difíciles de subsanar.

Ernica, C., y Torres, F. (2021). Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 53-67. <https://doi.org/10.53094/NAQL3161>.

Una de las principales misiones de la comunidad educativa es la función socializadora. Esta tarea se hace explícita en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados en las aulas para favorecer la reflexión. También se manifiesta en las interacciones cotidianas y actividades habituales entre niños y jóvenes, lo cual no puede pasar desapercibido, pues se trata de un elemento esencial en su desarrollo (Montoya, 2020). En este sentido, los procesos de socialización, inclusión educativa e integración en la comunidad se han visto afectados y, en parte, paralizados, lo que ha intensificado fenómenos como la segregación de determinados colectivos. Es más, encontramos alumnos que no han podido establecer vínculos previos a la situación pandémica con su grupo de iguales porque llegaron poco antes o durante la covid-19. De igual forma, es importante considerar cómo el desempeño virtual de la educación durante el confinamiento afecta en el desarrollo de determinadas dinámicas de integración y pertenencia, así como en la promoción de acciones para la atención, aceptación y valoración de la diversidad. El bienestar social (Blanco y Díaz, 2005) que una persona percibe poseer depende de varios factores que requieren del contacto y la interacción con sus iguales: integración social, aceptación social, coherencia social, actualización social y contribución social. La relación entre iguales, así como con los profesores, influye de forma significativa en la composición de la identidad del alumnado. A consecuencia de la pandemia, estos aspectos se han visto gravemente afectados en cuanto al colectivo al que nos referimos.

Igualmente, el desarrollo del currículo oculto, entendido este como la interiorización de normas, actitudes, patrones de conducta mayoritariamente aceptados, valoración positiva de la diversidad, interculturalidad, etc., se nutre de la interacción indirecta que se produce en el espacio educativo entre el alumnado y el resto de la comunidad educativa. Este aspecto cobra especial relevancia en el caso de alumnado con discapacidad visual grave y con mayor justificación cuando es recién llegado. Sin duda, más allá de la mera transmisión del contenido académico, son muchos los factores implicados en el proceso educativo. Estos incluyen el desarrollo integral del alumnado en la sociedad, así como su educación afectivo-emocional (Prieto, 2008). De este modo, durante la covid-19 se hace imprescindible que la Administración educativa en su conjunto mantenga su compromiso por ofrecer una educación inclusiva, justa y de calidad.

Asimismo, en el contexto actual de aislamiento, debemos considerar la dificultad añadida que supone, en algunos casos, el reto de adquirir la lengua vehicular de la comunicación, y que es, sin duda, un aspecto de especial relevancia cuando nos referimos al establecimiento y la consolidación de relaciones sociales.

También es importante tener en cuenta que existen algunos alumnos para los que no salir de casa supone un alivio; de esta manera no se sienten forzados a mejorar su autonomía, aprender la nueva lengua, enfrentarse a retos nunca abordados, etc. Igualmente, esta situación genera una falsa sensación de tranquilidad en sus familias, las cuales mantienen, en ocasiones, actitudes de sobreprotección. Dadas estas dificultades, permanecer en el hogar implica, para los unos y los otros, mantenerse en la zona de confort sin asumir nuevos objetivos de aprendizaje y desarrollo. El aislamiento necesario se convierte entonces en un arma de doble filo.

Cabe decir que, durante el cierre de las escuelas y el confinamiento de grupos burbuja, se tienen en cuenta las características de una mayoría estándar de los estudiantes. Sin embargo, excepcionalmente se ponen en juego los medios y/o apoyos específicos necesarios para atender adecuadamente a la diversidad, refiriéndonos en este caso al ámbito emocional, cultural, lingüístico o de habilidades psicosociales. Por todo ello, podemos afirmar que la educación a distancia incrementa las dificultades para el desarrollo del sentimiento de pertenencia del alumnado recientemente escolarizado. En este caso, nos referimos tanto a la relación del alumnado con los profesionales que les atienden en los centros en los que están matriculados, como con aquellos especialistas que intervienen desde los centros de atención específica, como, por ejemplo, los Centros de Recursos Educativos de la ONCE. En este sentido, tal y como afirman Quaresma y Zamorano (2016), los beneficios del sentido de pertenencia para la comunidad educativa son indiscutibles tanto desde una perspectiva de integración escolar como desde el sentimiento psicológico de bienestar, influido por la calidad de las interacciones entre el alumnado.

Como hemos expresado en líneas anteriores, la cuestión sociocultural es un aspecto relevante que debemos tomar en consideración. Así, cuando la lengua, cultura y/o modo de vida se diferencian radicalmente de los nuestros, puede manifestarse una incapacidad de tipo social, o, dicho de otro modo, surge la discapacidad social como otra categoría de la discapacidad (Montesino, 2016), la cual impide al individuo integrarse con éxito en la comunidad. En este sentido, es importante considerar nuevos espacios de intervención que atiendan con una perspectiva integral y de urgencia a situaciones sociales de vulnerabilidad, tales como el nivel educacional, la situación económica, resistencias hacia la atención, la idiosincrasia cultural, entre otras cuestiones que pueden menoscabar las posibilidades de una incorporación efectiva a la vida social de los estudiantes inmigrantes con discapacidad visual.

5. Vulnerabilidad e invisibilidad

Según las estadísticas del Gobierno de España para el curso 2017-2018, el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales era inferior al 3%. El número de alumnos afectados por alguna deficiencia visual escolarizados en nuestro país constituye, pues, una parte de ese porcentaje, que aún se reduce más si nos referimos al alumnado en quien concurren ambos factores: discapacidad visual y dificultades relacionadas con el hecho de ser extranjero; y que aún resulta menos representativo cuando focalizamos en las personas que han llegado a nuestro país durante la pandemia. A tal efecto, la no consideración de este como un colectivo especialmente vulnerable y, a su vez, con unas circunstancias muy particulares, complica la posibilidad de atender de forma eficaz las diferentes necesidades que confluyen en su realidad. La invisibilidad de este colectivo incrementa el riesgo de vulneración de sus derechos y lo expone a un mayor nivel de desatención de sus necesidades.

El concepto «discapacidad» incluye siempre a un grupo heterogéneo, con capacidades diversas y realidades múltiples; es decir, es un asunto dinámico. Siendo tan variado como es, no resulta sencillo ofrecer a los estudiantes en situación de discapacidad visual recién llegados un tratamiento adecuado que permita satisfacer sus necesidades y, a la vez, las de aquellos que les rodean. Sin embargo, tampoco podemos conformarnos con brindarles un tratamiento estándar o uniforme análogo al que daríamos a cualquier otro alumno con déficit visual.

La invisibilidad y la falta de coordinación entre administraciones e instituciones conllevan deficiencias en la atención, las cuales, en ocasiones, se intentan justificar apelando a la situación excepcional que vivimos. Se echa en falta un mayor sentido de urgencia en la atención integral a niños y jóvenes con necesidades especiales recién llegados, aspecto que, sin duda, depende de una adecuación presupuestaria que se adapte al momento actual para, real y efectivamente, no dejar a nadie atrás.

6. Conclusiones

El modelo de la inclusión social defiende valores compartidos orientados hacia el bien común, apoyándose en la cohesión social para favorecer la participación en igualdad de oportunidades. Basándose en el modelo social, la inclusión aboga por el respeto

a la dignidad, a la autonomía individual y a la independencia para una participación plena y efectiva. También defiende valores como la no discriminación y la aceptación y atención a la diversidad. Por último, procura promover la accesibilidad universal y el diseño para todos. Así, las autoridades deben reconocer y tomar medidas efectivas y suficientes para mitigar las consecuencias sociales y económicas que se derivan del cierre de los centros educativos o del confinamiento de grupos de convivencia, asegurando la continuidad del proceso de inclusión educativa y garantizando un acceso adecuado a la formación a distancia en cualquiera de sus modalidades.

De esta forma, una respuesta integral y eficaz a las necesidades del colectivo de alumnado con discapacidad visual debería desarrollarse desde un enfoque interseccional que implique trabajar en red y de forma coordinada. Requiere tomar en consideración dimensiones tales como género, etnia/raza, religión, tipo de discapacidad, evolución de la patología, edad, intereses, habilidades, situación socioeconómica y familiar, etc., pero también implica el análisis de las relaciones que se establecen entre estos factores, que, cuando interaccionan, pueden contribuir a un mayor riesgo de vulnerabilidad. Desarrollar una perspectiva multidisciplinar nos permitiría dejar de situar al individuo en un único eje de desigualdad y vulnerabilidad, como podría ocurrir si se atendiera exclusivamente a la cuestión visual. Se trata de responder a sus circunstancias desde un planteamiento holístico (pero sin perder de vista las especificidades de cada uno de los ejes). La atención desde la perspectiva interseccional facilita la comprensión y atención de los múltiples matices que le afectan (Rivera, 2016) y ofrece una respuesta global que atiende al sujeto en sí mismo, tejiendo una red de trabajo cooperativo entre las diferentes administraciones e instituciones. En este sentido, es primordial considerar las circunstancias familiares y sociales y dar una respuesta apropiada a las desigualdades.

Sin embargo, si la situación de discapacidad de los alumnos recién llegados no está presente en las estadísticas (actualmente se analizan las dimensiones *discapacidad* e *inmigración* por separado) esta concurrencia no será tomada en cuenta en el momento de planificar políticas sociales eficaces de atención a la diversidad. La falta de datos actualizados respecto de las personas con discapacidad y, a la vez, inmigrantes hace que sea aún más difícil dar una respuesta en contextos de crisis, y tampoco permite establecer acciones a medio y largo plazo. Por lo tanto, urge disponer de información actualizada en este ámbito (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2021). Así, sería conveniente conocer con detalle cuál es la prevalencia de cada tipo de discapacidad en el ámbito educativo

y su incidencia en el fenómeno migratorio. Obtener un conocimiento exhaustivo y cuantificable de estos extremos permitiría visibilizar al colectivo, estableciendo prioridades en su acogida, así como desarrollar enfoques y actuaciones verdaderamente efectivos.

Con la finalidad de que los confinamientos no causen un perjuicio en el desarrollo personal (Vallespín, 2020) del alumnado con necesidades educativas especiales, nos gustaría plantear un nuevo debate respecto de las aulas de acogida, aulas SIEI (Soporte Intensivo a la Educación Inclusiva), o las aulas de Educación Especial que forman parte de los centros educativos ordinarios: ¿deberían considerarse estos espacios servicios esenciales al igual que ha ocurrido con las escuelas de Educación Especial de Cataluña? Creemos oportuno el establecimiento de procesos de reflexión que ayuden a la administración y a la comunidad educativa a diseñar y establecer planes de actuación para ofrecer una respuesta a la realidad actual, pero también a situaciones futuras que pudiesen tener implicaciones sociales semejantes a las experimentadas durante la crisis por la covid-19.

Más allá de dar visibilidad al colectivo, consideramos del todo imprescindible que la comunidad educativa en su conjunto continúe favoreciendo su presencia en los centros educativos durante la pandemia, ofreciendo una respuesta adecuada a la diversidad. Todo esto exige promover firmemente una cultura inclusiva, así como procurar una educación en valores.

Al tiempo, y cuando no exista otra posibilidad, deben continuar realizándose esfuerzos dirigidos a promover que los espacios de aprendizaje telemático constituyan una oportunidad más en la que poner en valor la diferencia, para lograr que la discapacidad y la diversidad cultural se reconozcan como factores inherentes al ser humano y enriquecedores de las relaciones entre miembros de la comunidad. Por encima de los inconvenientes que pudiesen derivarse de la gestión de los procesos de inclusión en tiempos de pandemia, se hace fundamental que la comunidad escolar y educativa sea capaz de considerar que la participación de los estudiantes con discapacidad u otras necesidades especiales de apoyo educativo, a partir de la eliminación de barreras, generan un beneficio que es compartido por todas las partes implicadas. Se trata de continuar trabajando para cultivar la sensibilidad respecto de la diversidad, propiciando un cambio en cuanto a la representación mental colectiva y las creencias preestablecidas, para lograr la eliminación de estigmas y estereotipos.

Podemos considerar que tanto la inmigración como la discapacidad son fenómenos sociales; es decir, su concepción está muy influenciada por la actitud y el comportamiento, a veces consciente y a veces inconsciente, de la sociedad hacia la condición de este colectivo. Por consiguiente, es importante ofrecer a los profesionales de la educación información, formación y recursos suficientes que les ayuden a lograr una mejor comprensión en cuanto a la especial situación de vulnerabilidad que presentan estos estudiantes, atendiendo a las repercusiones de excepcional dificultad que la covid-19 implica para ellos. En este sentido, el conjunto de la comunidad educativa debe comprender que dichas dificultades no han de situarse en la persona que las sufre, sino en la interacción que se establece entre esta y su entorno, y así procurar soluciones adecuadas para la eliminación de barreras que impiden un desarrollo educativo óptimo.

De la misma manera, la situación actual de la pandemia no puede significar una disminución del esfuerzo por promover un pensamiento colectivo crítico que despierte la conciencia de la comunidad educativa por el diseño universal. Es cierto que, a diferencia de lo que ocurre con alguien que no tiene una discapacidad, existen muchas limitaciones para quienes sí la tienen. Debe quedar claramente identificado, sin embargo, que dicha situación no queda justificada por la propia deficiencia, sino que se produce o se agrava porque el entorno educativo, actualmente asistido en muchos casos por las pantallas y la tecnología, se convierte en un agente limitante.

Por todo ello, en favor de la legislación en materia de inclusión que ha sido desarrollada durante los últimos años, la pandemia no puede considerarse un tiempo muerto, sino que debe suponer una nueva oportunidad para avanzar en favor de la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Es el momento de analizar el modo en que las políticas inclusivas se reflejan verdaderamente en el día a día. Pocas veces se reflexiona sobre el nivel de accesibilidad de los diferentes escenarios educativos a los que, cotidianamente, se enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad visual grave. Desde nuestra perspectiva, este hecho resulta francamente preocupante, pero no por sí mismo, sino por la falta de conciencia que pone de manifiesto. La pandemia no puede, bajo ningún concepto, hacerlos más invisibles.

En otro orden de cosas, no debemos olvidar que la realidad de los alumnos inmigrantes y la inclusión a la que aludimos no solo atañe a los propios sujetos, sino también a sus familias, que son los pilares en que se apoyan y que son trans-

misoras de ideales, comportamientos y modos de hacer. Es preciso hacer hincapié en la necesidad de facilitarles las estrategias que las doten de seguridad y recursos para estimular el proceso de aprendizaje y socialización de sus hijos con confianza. Los entes implicados deben intervenir para, de algún modo, introducirlos en las rutinas más elementales de la vida cotidiana con la finalidad de capacitarlos para participar en la sociedad, favoreciendo que se sientan reconocidas como miembros de nuestra comunidad. Este propósito puede lograrse promoviendo la interacción entre familias que se encuentran en circunstancias parecidas, no solo por razón de la discapacidad de alguno de sus hijos sino también por su especial situación derivada de la migración. Dicha interacción ha de constituir un paso previo a la integración en la comunidad, sin ser entendido este como un elemento segregador. El empoderamiento de las propias familias es la mejor manera de lograr una integración sostenible y exitosa.

En relación con todo lo anterior, tal y como Gentili (2001) afirma «La suma de las minorías acaba siendo la inmensa mayoría» (p. 3). A tal efecto, consideramos que, para que los procesos de inclusión sean verdaderamente eficaces, es imprescindible que durante la pandemia se continúen desplegando planes de acción específicos, que influyan en los diferentes agentes e instancias de la Administración educativa de una forma multidisciplinar, coordinada y universal. Ahora más que nunca, el objetivo debe ser el de sensibilizar acerca de las necesidades de los distintos colectivos que componen la comunidad; es decir, debe impulsarse la transformación social con el fin de que las situaciones de estigmatización y/o vulnerabilidad, las cuales suelen verse normalizadas, acaben generando indignación y una reacción automática en favor de lo que debe instaurarse como una aceptación natural de la diferencia y, por lo tanto, desemboquen en una respuesta adecuada y equilibrada. Así pues, consideramos que cobra especial relevancia la consolidación consciente e intencionada de una cultura inclusiva en los centros educativos. Las personas con discapacidad no pueden quedarse atrás durante la pandemia de covid-19, ni tampoco fuera de las estrategias pospandemia a medio y largo plazo (Cepal, 2021). La crisis derivada de la covid-19 no debe, pues, esgrimirse como excusa que justifique la falta de avances en la consecución de este objetivo.

«La educación inclusiva es [...] en primer lugar una cuestión de derechos humanos [...]. En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones» (Falvey *et al.* (1995), citado por Montoya (2020)).

Ernica, C., y Torres, F. (2021). Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 53-67. <https://doi.org/10.53094/NAQL3161>.

7. Referencias bibliográficas

- Blanco, A., y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición [PDF]. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021). *Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás* [PDF]. Naciones Unidas.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento [PDF]. *Revista Docencia*, 15, 4-11.
- Izquierdo, A. (2020). COVID-19: la inmigración y la integración. *Gaceta Sindical: reflexión y debate*, 35, 175-196.
- Martín, J. (2020). El impacto de la pandemia de la COVID19 en los derechos humanos de la [sic] personas con discapacidad [PDF]. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 71-92.
- Montesino, N. (2016). Migración como discapacidad social: trabajo social con migrantes en Suecia [PDF]. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 6(10), 27-49.
- Montoya, M. D. (2020). Realidades y sentidos de la educación inclusiva: acción colectiva-subjetiva, una nueva forma de accesibilidad cultural [PDF]. En A. A. Ocampo y C. López (coords.), *Educación lectora y justicia social: herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura y a la ciudadanía cultural*, p. 161-181. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei).
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Discapacidades*. <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social [PDF]. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Quaresma, M. L., y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en las escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-298.
-
- Ernica, C., y Torres, F. (2021). Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 53-67. <https://doi.org/10.53094/NAQL3161>.

Rivera, M. L. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia [PDF]. *Pedagogía y Saberes*, 44, 105-118.

Vallespín, I. (22 de octubre de 2020). Los alumnos de educación especial en Cataluña podrán hacer la cuarentena en la escuela si dan negativo. *El País*. <https://elpais.com/espana/catalunya/2020-10-22/los-alumnos-de-educacion-especial-en-cataluna-podran-hacer-la-cuarentena-en-la-escuela-si-dan-negativo.html>.

Clàudia Ernica Vogel. Maestra. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona. Gran Via de les Corts Catalanes, 394; 08015 Barcelona (España). Correo electrónico: cev@once.es.

Francisca Torres Portero. Instructora en Tiflotecnología y Braille. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona. Gran Via de les Corts Catalanes, 394; 08015 Barcelona (España). Correo electrónico: ftpor@once.es.

Ernica, C., y Torres, F. (2021). Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 53-67. <https://doi.org/10.53094/NAQL3161>.

Informes

Intervenciones psicológicas en la ONCE durante la crisis de la covid-19

Psychological care provided by the ONCE during the covid-19 crisis

L. González García, R. Pallero González

Resumen

Este artículo revisa las intervenciones realizadas por los profesionales de la psicología de la ONCE durante la crisis de la covid-19. Se expone en qué consistieron esas intervenciones, y se analizan su incidencia y sus resultados. Las intervenciones psicológicas fueron tanto personales y directas como psicoeducativas, tanto telepsicológicas como presenciales, tanto individuales como grupales, tanto con adultos como con niños y adolescentes y sus familias. Desde marzo a julio de 2020, la mayoría de las intervenciones se realizaron en la modalidad de telepsicología, combinando la atención por videoconferencia con la atención por teléfono. En lo que a las intervenciones por videoconferencia se refiere, seis de cada diez se realizaron con personas de entre 30 y 60 años, en gran medida porque los menores de 30 años no fueron objetivo preferente de intervención, y porque los mayores de 60 años presentan una baja competencia digital. De modo complementario, durante ese período se pusieron a disposición de los profesionales de la psicología y de los afiliados diversos materiales de tipo psicoeducativo, como documentos, vídeos, archivos multimedia..., en los que se ofrecían orientaciones para hacer frente a la situación. La telepsicología, que justo antes de la irrupción de la covid-19 se empezaba a implantar en la ONCE, se ha convertido en una vía más de intervención, habiendo experimentado un crecimiento exponencial a lo largo del año 2020. Debemos estar atentos a que este incremento del uso de la telepsicología, especialmente de la realizada por videoconferencia, no deje al margen a las personas con menos destrezas en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación. Tanto en el caso de las intervenciones psicológicas como en el de las psicoeducativas, sería importante poder conocer su incidencia y el valor que le atribuyen sus usuarios.

González, L., y Pallero, R. (2021). Intervenciones psicológicas en la ONCE durante la crisis de la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 68-91. <https://doi.org/10.53094/WILG7697>.

Palabras clave

Intervenciones psicológicas. Telepsicología. Psicoeducación. Competencia digital. Trabajo en red. Covid-19.

Abstract

This article reviews the care provided by the ONCE's psychologists during the covid-19 crisis. It describes what such care involved and analyses incidence and results. Adults, children, teenagers and their families received psychological support both personally / directly and in the form of psychoeducation, remotely and in person, via both individual and group therapy. From March to July 2020, most care was provided remotely, combining teleconferencing and telephone contact. Six of every ten videoconferences were held with people between the ages of 30 and 60, primarily because the under-30s were not a priority target and the over-60s tended to lack the necessary digital competence. Supplementarily, during that period ONCE professionals and affiliates had access to psychoeducational material including documents, videos and multimedia files containing guidelines on how to confront the situation. Telepsychology, which had begun to be introduced in the ONCE shortly before the onset of covid-19, became a standard procedure, exhibiting exponential growth throughout 2020. Policies must nonetheless be implemented to ensure that people with a limited command of information and communication technologies are not left by the wayside in the wake of this more frequent deployment of telepsychology, particularly as regards teleconferencing. Ascertainment of the incidence and value attributed by users to both psychological care and psychoeducational measures is of particular importance.

Key words

Psychological action. Telepsychology. Psychoeducation. Digital competence. Networking. Covid-19.

1. Introducción

El servicio de apoyo psicosocial de la ONCE tiene como eje principal de sus intervenciones el procurar el ajuste a la discapacidad visual de las personas afiliadas a la institución, y ello tanto si son personas adultas como si están dentro del ámbito educativo. Las intervenciones orientadas al ajuste a la discapacidad visual pue-

den ser individuales, familiares y grupales. Hasta 2020 dichas intervenciones eran habitualmente presenciales, aunque ocasionalmente se realizaban intervenciones telefónicas. Sin embargo, la geografía de muchas zonas de España, caracterizada por la dispersión de la población y las escasas infraestructuras de transporte, dificulta en muchos casos esa atención presencial, generando diferencias entre unos territorios y otros, entre unos afiliados y otros, lo que llevó a la ONCE a plantearse la conveniencia de incorporar nuevos modos de prestar este servicio. Por ello, y dada la creciente presencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en nuestras vidas, la ONCE tomó la decisión de iniciar la prestación de servicios de apoyo psicosocial por medio de videoconferencia, de modo auxiliar y complementario a la atención presencial directa.

Para ello, en octubre de 2019 la totalidad de los profesionales de la psicología de la ONCE recibieron una formación intensiva sobre intervención telepsicológica, sus despachos fueron dotados de la tecnología necesaria para su implantación y se constituyó un grupo de trabajo sobre telepsicología. Simultáneamente, el Departamento de Autonomía Personal, con la participación del mencionado grupo de trabajo, desarrolló unas instrucciones de uso de las tecnologías de la comunicación aplicadas a las terapias psicológicas en la ONCE.

Aunque por aquel entonces se desconocía, ahora sabemos que en esos momentos ya había empezado a circular entre los humanos un nuevo virus, al que la Organización Mundial de la Salud (OMS) aún tardaría unos meses en ponerle nombre: coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2). Un nombre demasiado largo, que pronto se empezó a acotar, para ser conocido simplemente como *coronavirus*, el cual causaba una enfermedad nueva, a la que la OMS llamó covid-19 (OMS, s.f.).

Pocos meses después, nada más empezar febrero de 2020, cuando el coronavirus todavía no era noticia de portada en los medios de comunicación, cuando no se llegaba a 25000 casos en el mundo, siendo menos de 200 de ellos fuera de China, y solo 2 en España (OMS, 5 de febrero de 2020), se abrió la posibilidad del uso de la videoconferencia para la prestación de los mencionados servicios de apoyo psicosocial en la ONCE.

En ese momento, la puesta en marcha de la telepsicología en la ONCE se planteaba como algo progresivo, para intervenciones preferentemente individuales, respondi-

do a unas instrucciones muy precisas, siguiendo un proceso de toma de decisiones muy estructurado, alternando sesiones presenciales y telemáticas (aunque optando de modo preferente por las primeras), utilizando una plataforma tecnológica de videoconferencia específica (Zoom), accediendo a dicha plataforma utilizando las licencias de las que dispone el Departamento de Autonomía Personal de la ONCE. La elección de la plataforma Zoom, que tanto protagonismo ha alcanzado durante el último año, fue realizada por Dirección Técnica de Sistemas y Tecnologías de la Información de la ONCE, buscando garantizar la eficacia tecnológica y el cumplimiento del Reglamento general de protección de datos (RGPD).

Pero en solo un mes la situación cambió radicalmente. En marzo de 2020 la OMS calificó la situación provocada por la covid-19 como pandemia internacional (OMS, 11 de marzo de 2020), y en España un Real Decreto (RD 463/2020, de 14 de marzo) declaró el estado de alarma. En los días siguientes, la ONCE suspendió prácticamente la totalidad de su actividad laboral presencial, y puso en marcha equipos básicos de atención a las personas más vulnerables, formados por psicólogos, trabajadores sociales, instructores en tecnología y braille y responsables de voluntariado, además de a los profesores de los equipos de apoyo educativo.

Estas circunstancias provocaron que el servicio de apoyo psicosocial que oferta la ONCE —que, como se ha dicho, tiene como eje principal de sus intervenciones procurar el ajuste a la discapacidad visual de las personas afiliadas a la misma— tuviese que suspender muchas de ellas, al tiempo que hubo que hacer cambios en los objetivos y la metodología del resto. Pero, además, provocó la aparición de nuevas demandas de atención psicológica no relacionadas con el ajuste a la discapacidad visual, sino con el ajuste a la situación de pandemia, con sintomatología como ansiedad, depresión, alteraciones del sueño, rumia, miedo a la enfermedad, duelo por fallecimiento de familiares... Ante esta situación, la ONCE dio instrucciones a sus profesionales de la psicología para dar respuesta directa a estas demandas, sin tener que derivarlas a servicios ajenos a la ONCE como, en otras circunstancias, hubiera sido lo propio. Todas estas intervenciones se regularon por medio de un documento, alojado en el área de trabajo compartido de los profesionales de la psicología de la ONCE, ubicada en la intranet de la ONCE para uso de sus empleados (PortalONCE), titulado *Intervención psicológica en el contexto ocasionado por la covid-19*, el cual se complementó con la modificación de las instrucciones que regulaban el uso de la telepsicología, para adaptarlas a la situación de crisis.

Las intervenciones realizadas por los profesionales de la psicología de la ONCE durante la crisis de la covid-19, desarrolladas con la supervisión del Departamento de Autonomía, podemos agruparlas en tres grandes categorías:

- Intervenciones psicológicas individuales, mediante las que se prestó apoyo psicológico personal y directo a los afiliados a la ONCE que presentaban sintomatología psicológica reactiva bien ante su pérdida de funcionalidad visual, bien ante la situación de pandemia, bien ante ambas circunstancias. Entre marzo y junio de 2020 estas intervenciones se realizaron por teléfono y/o por videoconferencia, medios que se mantuvieron posteriormente, aunque, progresivamente, se fueron recuperando las intervenciones presenciales.
- Intervenciones psicológicas grupales, mediante las que se prestó apoyo psicológico, en formato de grupos reducidos, a los afiliados a la ONCE que presentaban malestar genérico y preocupación ante la situación de pandemia. Dichas intervenciones se empezaron a realizar a partir de julio de 2020, tanto por videoconferencia como presencialmente.
- Intervenciones psicoeducativas (Anderson *et al.*, 1980; Authier, 1977; Lemes y Ondere, 2017), mediante las que se prestó apoyo psicológico indirecto a los afiliados a la ONCE, poniendo a su disposición una serie de guías de apoyo emocional, con las que orientarlos para hacer frente a las consecuencias emocionales de la situación de pandemia.

Estas intervenciones fueron apoyadas con diversa documentación que se puso a disposición de todo el colectivo profesional, seleccionada entre las publicaciones que los colegios de psicología de toda España, así como otras instituciones públicas y privadas, fueron realizando sobre la situación de pandemia y confinamiento.

Como se ha señalado, durante el confinamiento domiciliario y la posterior desescalada (es decir, entre el 14 de marzo y el 14 de junio de 2020), estas intervenciones tuvieron que realizarse, necesariamente, utilizando medios propios de la telepsicología (videoconferencias, llamadas telefónicas, publicaciones en Internet...). Ello provocó una inercia que, unida a las recomendaciones sanitarias, ha hecho que la telepsicología se haya convertido en una vía significativa de intervención desde entonces, tanto dentro como fuera de la ONCE, suponiendo un número muy importante de las intervenciones de los profesionales de la psicología.

Pero volvamos la vista atrás: veamos detalladamente en qué han consistido (y en buena medida siguen consistiendo) las intervenciones psicológicas en la ONCE durante la crisis de la covid-19.

2. Fuentes de información

Las fuentes de las que hemos obtenido la información que recopilamos en este artículo han sido variopintas, al tratarse de una revisión tanto cuantitativa como cualitativa de la atención prestada por los profesionales de la psicología de la ONCE durante la crisis de la covid-19.

Las fuentes utilizadas para obtener datos cuantitativos fueron:

- El análisis de las fichas de solicitud de conexiones de Zoom realizadas por los profesionales de la psicología de la ONCE al Departamento de Autonomía Personal, entre el 1 de febrero y el 31 de diciembre de 2020.
- Las respuestas de los profesionales de la psicología de la ONCE a un cuestionario sobre el uso de la telepsicología durante el año 2020, elaborado por el grupo de trabajo sobre telepsicología, y cuyas respuestas fueron recogidas entre el 18 y el 29 de enero de 2021.

Las fuentes utilizadas para obtener información cualitativa fueron:

- La revisión de los registros de actividad del grupo de trabajo sobre telepsicología.
- La revisión de los registros de actividad del grupo de trabajo sobre intervención con menores y jóvenes en la desescalada y la vuelta a la escolarización.
- La revisión de la documentación que, sobre apoyo a la intervención psicológica durante la crisis de la covid-19, fue subida al área de trabajo compartido de los profesionales de la psicología de la ONCE en PortalONCE durante el año 2020.
- La revisión de la documentación de carácter psicoeducativo que, para el abordaje de la crisis de la covid-19, fue subida a la intranet de la ONCE para uso de sus afiliados (ClubONCE) durante el año 2020.

3. Intervenciones de los profesionales de la psicología de la ONCE

Todos los datos que se ofrecen en este apartado, salvo que expresamente se indique lo contrario, se refieren a situaciones acaecidas entre 1 de febrero y el 31 de diciembre de 2020.

3.1. Intervenciones directas

La plantilla de profesionales de la psicología de la ONCE en el momento de inicio de la pandemia estaba compuesta por 40 profesionales de la psicología, de los cuales 34 estuvieron activos durante el confinamiento domiciliario por el coronavirus y la posterior desescalada (recordemos: entre el 14 de marzo y el 14 de junio de 2020), lo que implica que, durante ese período, el 85% de estos profesionales de la ONCE realizaron intervenciones telepsicológicas, puesto que esa era la única alternativa de intervención.

A partir del 15 de junio de 2020, una vez que todos los profesionales de la psicología de la ONCE se reincorporaron a la actividad laboral en sus puestos de trabajo, y hasta el final del año 2020, prácticamente la totalidad de ellos (en concreto, el 96,7%) realizaron intervenciones telepsicológicas.

Durante 2020, y en lo que a la telepsicología por videoconferencia se refiere, 18 de los 39 profesionales de la psicología de la ONCE han hecho uso de alguna de las licencias de Zoom de las que dispone el Departamento de Autonomía Personal de la ONCE, lo que supone un 46,2% de los mismos. A través de esas licencias se agendaron 574 sesiones de telepsicología por videoconferencia. Resulta muy interesante desagregar este dato, y lo haremos en tres períodos, los cuales vienen determinados por los acontecimientos relacionados con la crisis de la covid-19:

- Entre el 5 de febrero (fecha de la puesta en marcha de la telepsicología en la ONCE) y el 15 de marzo (día posterior a la declaración del estado de alarma), se agendaron 3 sesiones, lo que supone una media de 2 sesiones mensuales.
- Entre el 16 de marzo y el 14 de junio (períodos de confinamiento y de desescalada), se agendaron 126 sesiones, lo que supone una media de 42 sesiones mensuales.

González, L., y Pallero, R. (2021). Intervenciones psicológicas en la ONCE durante la crisis de la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 68-91. <https://doi.org/10.53094/WILG7697>.

- Entre el 15 de junio (fecha de inicio de la «nueva normalidad») y el final del año 2020, se agendaron 448 sesiones, lo que supone una media de 69 sesiones mensuales.

El número de usuarios distintos atendidos utilizando esas licencias ha sido de más de 120, lo que supone una media de casi cinco sesiones por usuario.

Además de las licencias de Zoom del Departamento de Autonomía Personal de la ONCE, muchos profesionales de la psicología de la ONCE utilizaron tanto las licencias de sus centros de trabajo como sus propias cuentas personales de Zoom, además de otras plataformas con acceso a videoconferencia, como WhatsApp, Google Meet, Microsoft Teams o Google Duo. Lamentablemente, todas estas intervenciones no han podido ser cuantificadas.

Pero, como hemos indicado, no todas las sesiones de telepsicología se realizaron por videoconferencia. La mayoría de las intervenciones (en concreto, el 58,6%) se realizaron combinando la atención por videoconferencia con la atención por teléfono, el 27,6% se realizaron fundamentalmente por teléfono, mientras que solo el 13,8% de las intervenciones se realizaron fundamentalmente por videoconferencia.

En cuanto al número de usuarios atendido, el 69% de los profesionales de la psicología de la ONCE realizó intervenciones telepsicológicas con más de 20 usuarios distintos cada uno de ellos. A falta de datos más precisos, ese dato nos permite hacer una estimación de que, durante 2020, fueron atendidos, utilizando la telepsicología, nunca menos de 500 usuarios distintos.

Conforme establecen las instrucciones de uso de la telepsicología en la ONCE, la gran mayoría de esas intervenciones han sido única o mayoritariamente individuales (34,5% y 41,4%, respectivamente), aunque una cuarta parte de ellas (en concreto un 24,1%) han sido tanto individuales como grupales.

En cuanto al tipo de problemática atendida durante la crisis del coronavirus, los profesionales de la psicología refieren que, en el 82,8% de los casos, ha sido, prácticamente a partes iguales: tanto ajuste a la discapacidad visual como problemática derivada de la situación de pandemia.

En cuanto al grado de satisfacción de los profesionales de la psicología con el uso que, hasta la fecha, se está haciendo de la telepsicología, su valoración media es de

4,14 puntos sobre 5. Aún no se ha tenido la oportunidad de valorar la satisfacción de los usuarios, pero la estimación de los profesionales de la psicología es que es muy similar a la suya propia.

Veamos ahora cuáles están siendo las características de los usuarios de la telepsicología durante esta crisis de la covid-19. En lo que a su género se refiere, el 58,6% de los profesionales de la psicología de la ONCE señala que fueron por igual hombres y mujeres, pero es de destacar que el 37,9% señala que fueron, mayoritariamente, mujeres. En lo que a su edad se refiere, el 62,1 % fueron mayoritariamente de media edad (entre 30 y 60 años), el 24,1 % mayoritariamente personas mayores (de más de 60 años) y el 13,8% mayoritariamente jóvenes (menores de 30 años).

En cuanto al uso de la videoconferencia, uno de los principales problemas que refleja la encuesta es la falta de competencia digital de los usuarios de la telepsicología, algo que cabía esperar, si tenemos en cuenta que el 45,6% de los afiliados a la ONCE tienen 65 o más años, un segmento de edad que, según datos de una encuesta del Instituto Nacional de Estadística (INE), hace un menor uso de las TIC (INE, 2020). Así, nos encontramos con que el 37,9% de los profesionales de la psicología de la ONCE percibe la competencia digital de sus usuarios como baja, mientras que solo el 3,4% la valora como alta, si bien la mayoría (el 58,6%) estima que la competencia de sus usuarios afiliados es media.

3.2. Intervenciones indirectas

Con el fin de objetivar lo más posible estos resultados, hemos decidido vincularlos a los «productos» surgidos de la actividad de los profesionales de la psicología de la ONCE durante la crisis de la covid-19.

Entre marzo y julio de 2020 varios grupos de trabajo, compuestos por psicólogos y psicólogas de la ONCE, y encabezados y coordinados por los departamentos de Autonomía Personal y de Atención Educativa, recibieron el encargo de compilar y elaborar una serie de documentos de apoyo psicológico para el afrontamiento de la crisis de la covid-19. Los destinatarios de dichos materiales serían tanto los afiliados a la ONCE y sus familias, en calidad de usuarios finales de los mismos, como los propios profesionales de la psicología de la ONCE, en su rol de mediadores para su uso con los afiliados. Pasemos a ver cuáles fueron esos materiales.

3.2.1. Documentos subidos al área de trabajo compartido de los profesionales de la psicología de la ONCE en PortalONCE

Un grupo de profesionales de la psicología de la ONCE¹ creado al efecto fue el encargado de elaborar, por un lado, una guía de recomendaciones psicológicas para afiliados y, por otro lado, un protocolo de intervención psicológica, ambos enfocados en el momento que se estaba viendo, debido a la covid-19. La finalidad de estos materiales, que podríamos encuadrar dentro de un modelo de intervención psicoeducativo, era poner a disposición de los profesionales de la psicología de la ONCE algunos materiales de referencia para orientar sus intervenciones, ya fueran estas presenciales, por medio de la telepsicología o combinadas. Su uso, en todo caso, quedaba a discreción de dichos profesionales.

El primero de esos documentos, la *Guía de recomendaciones psicológicas para personas afiliadas en el período de desconfinamiento* es, como su descriptivo nombre indica, una guía con recomendaciones psicológicas para afrontar la salida del confinamiento. Dicha guía está estructurada en cuatro partes:

- En la primera se proponen unas reflexiones sobre lo que ha pasado y lo que sigue pasando, es decir, tratando de hacer una revisión retrospectiva para, seguidamente, focalizarse en el presente de lo que significa en nuestras vidas la covid-19 y sus consecuencias.
- En la segunda se presenta una relación de estados emocionales, presentados por parejas contrapuestas (tristeza-alegría, miedo-confianza...), que, de un modo u otro, han aparecido en nosotros durante la crisis del coronavirus. Unas emociones que es importante reconocer en uno mismo y en las personas más cercanas a nosotros, y que hay que aprender a llevar de una manera más sana. Para que el manejo de esas emociones sea más sencillo, cada pareja se presenta asociada al título de una película, a un refrán, a una frase hecha..., y a una conocida canción.
- En la tercera se plantea un ejercicio para reflexionar sobre el estado emocional de cada uno tras el confinamiento: cómo nos ha afectado, cómo hemos resuelto

1 Compuesto (por orden alfabético) por Mercedes Castillo Gómez, Félix Dorado Gómez, Pura García Andújar, Luis González García, Charo Ledesma Gallego, Maricarmen Martínez, Maru Martínez Zamora, Rafael Pallero González, Encarna Peláez Rivera y Vicky Puig Samaniego, con la supervisión de Carmen Millán Vera.

o intentado resolver las situaciones que se nos fueron presentando, qué hemos descubierto, y qué hemos aprendido y cómo nos proyectamos hacia el futuro.

- Y en la cuarta se ofrecen una serie de recursos para relajarse y reducir tensiones.

Esta guía cuenta con una versión adaptada a lengua de signos española² y con una versión breve. Todas ellas, además de poderse encontrar en el área de trabajo compartido de los profesionales de la psicología de la ONCE en PortalONCE, fueron también subidas a ClubONCE.

El segundo documento, el *Protocolo de intervención psicológica para afrontar el desconfinamiento en adultos*, propone un programa dual, de intervención preventiva y de intervención terapéutica (para casos severos de ansiedad, depresión, apatía, tristeza, desesperanza, duelo). La intervención preventiva, de carácter grupal, se estructura en ocho sesiones, mientras que la intervención terapéutica está diseñada para ser realizada en doce sesiones, nueve de ellas grupales, centradas en la intervención en situaciones de ansiedad y depresión, y tres sesiones complementarias, preferentemente individuales, centradas en situaciones de duelo, dirigidas a aquellos afiliados que hayan sufrido el fallecimiento de algún ser querido durante la pandemia por coronavirus. Tanto las intervenciones preventivas como las terapéuticas se cierran con dos sesiones más, pensadas para hacer una revisión de lo vivido y lo aprendido, y para proponerse nuevos planteamientos de futuro.

Este completo protocolo incluye, además, un modelo de entrevista inicial, un cuestionario de cribado, un cuestionario breve a administrar pre y post intervención, una prueba auditiva (para aplicar a usuarios con sordoceguera) y dos anexos con un banco de recursos para las sesiones preventivas y terapéuticas.

Además de estos dos documentos, se subieron a PortalONCE muchos otros materiales (documentos, vídeos, archivos multimedia —*podcast*—...), de uso público, elaborados por instituciones y personas ajenas a la ONCE, focalizados en esta situación de crisis, relacionados con la intervención psicológica en general y con la intervención en duelo en particular, y con recursos de regulación emocional.

² Elaborada por la Unidad Técnica de Sordoceguera, Vicky Puig Samaniego y Raquel Alba Martín.

3.2.2. Documentos subidos a ClubONCE

En el momento inicial, en pleno confinamiento domiciliario (es decir, entre mediados de marzo y mediados de junio de 2020), el grupo de trabajo sobre telepsicología en la ONCE³ preparó un documento titulado *Recomendaciones psicológicas para afiliados*, con recomendaciones para hacer frente al malestar emocional derivado de la situación de confinamiento: comprender la situación, evitar la sobreinformación, crear rutinas diarias, mantenerse en contacto, mantenerse activo, cuidar la forma física y la higiene, potenciar la ayuda mutua, favorecer un afrontamiento positivo y saber pedir ayuda.

Más adelante, una vez iniciada la desescalada, se subió a ClubONCE el documento citado en el epígrafe anterior, la *Guía de recomendaciones psicológicas para personas afiliadas en el período de desconfinamiento*, y sus versiones adaptada a lengua de signos española y breve.

También se subieron muchos otros materiales, de uso público, elaborados tanto por diversos colectivos profesionales de la ONCE como por instituciones y personas ajenas a la misma, relacionados con la autonomía personal y el uso de la tecnología, con el ocio y la cultura, con el bienestar físico y emocional, con la formación y el apoyo al empleo, orientados tanto a adultos como a menores y sus familias. Entre los materiales relacionados con el bienestar emocional, nos gustaría destacar los siguientes:

- El documento titulado *Mantén tu tono emocional en la fase de confinamiento por el estado de alarma por el coronavirus*, en el que se proponen dos estrategias generales de afrontamiento psicológico del coronavirus, se plantean distintos tipos de afrontamiento psicológico —según varias circunstancias vitales— y se ofrecen diez consejos para el afrontamiento psicológico del coronavirus.
- Tres grabaciones con ejercicios de relajación.

3.2.3. Materiales para la intervención con niños y adolescentes, y con sus familias

Hasta ahora nos hemos referido únicamente a la intervención con personas adultas, pero ¿qué papel tuvo la intervención psicológica con los más pequeños de la casa?

3 Compuesto (por orden alfabético) por Almudena Cacho González, Félix Dorado Gómez, José Antonio García Regaña, Luis González García, Rafael Pallero González y Eva Vázquez Seoane, con la supervisión de Carmen Millán Vera.

Es un hecho ampliamente reconocido que, durante la crisis generada por la covid-19, los niños y adolescentes y sus necesidades pasaron a un segundo plano: los colegios e institutos permanecieron con sus aulas vacías durante seis meses y la atención educativa pasó a ser por vía telemática, mientras que la atención a aspectos emocionales del desarrollo de los alumnos —y de su adaptación a las circunstancias— pasó, en casi todos los casos, a ser un asunto del que se ocuparon exclusivamente sus padres. Se ha destacar que la atención educativa del alumnado con discapacidad visual se mantuvo, tanto telemáticamente como con materiales adaptados, por parte de los profesores de apoyo de la ONCE y de las administraciones autonómicas.

El final de la desescalada vino a coincidir con el final del curso escolar. Aunque acababan de empezar las vacaciones escolares y faltaban más de dos meses para el inicio del curso 2020-2021, había que empezar a pensar en cómo abordar el inicio del mismo en septiembre. Para ello, la Dirección de Educación, Empleo y Braille de la ONCE encargó a un grupo de profesionales de la psicología⁴ la elaboración de unas guías para afrontar la incertidumbre y los cambios producidos por la pandemia en el contexto educativo.

Inicialmente, se pretendía preparar dos guías: una guía para ayudar a los maestros a detectar posibles alumnos afectados por el confinamiento (para su derivación al profesional de la psicología de cada centro) y una guía con recomendaciones para las familias sobre cómo ayudar a sus hijos a afrontar la nueva realidad y su reincorporación al colegio en septiembre. La propia dinámica del grupo de trabajo condujo a que la primera de ellas se ampliase al resto de colectivos profesionales que prestan atención educativa (técnicos de rehabilitación, instructores tiflotécnicos...), y con una finalidad no solo de detección, sino ofreciendo en ella algunas herramientas para la intervención. Por otro lado, el grupo de trabajo entendía que el contenido de la guía no podía ser igual si eran padres de niños o si lo eran de adolescentes, por lo que se terminó por elaborar dos guías para padres distintas. Por último, durante la elaboración de la guía para padres de adolescentes, se pensó que había que dirigirse directamente a los propios adolescentes, para lo que se preparó una cuarta guía, orientada hacia la autogestión de sus emociones y la regulación de sus comportamientos ante la nueva realidad, así como para su reincorporación al instituto.

4 Compuesto (por orden alfabético) por Lara Cetina Guede, Félix Dorado Gómez, Jorge González Fernández, Luis González García, Carmen Herrero Menéndez, María José Losada Martínez, Alicia Moreno Jordana, Rafael Pallero González y Eva Vázquez Seoane.

Así, finalmente, se prepararon cuatro guías, una para profesionales, otra para familias de niños, otra para familias de adolescentes y una cuarta para adolescentes. Todas ellas tenían una estructura similar, y trataban de dar respuesta a las preguntas que a todos nos rondaban por la cabeza: ¿qué había sucedido?, ¿qué habíamos aprendido?, ¿qué nos podía pasar?, ¿qué podíamos hacer?, ¿y si esto no funcionaba?, ¿ya todo seguiría igual? Esta colección de guías, titulada *Cómo afrontar la incertidumbre y los cambios debidos a la pandemia*, es de difusión interna, entre los profesionales de los equipos de atención educativa de la ONCE, y no está publicada. Las mismas se han trabajado entre los propios profesionales, el alumnado y sus familiares. Además, se les ha ido dando desarrollo desde el seminario sobre ajuste a la discapacidad visual en la infancia y la adolescencia, cuyos grupos de trabajo se coordinan desde los cinco Centros de Recursos Educativos de la ONCE.

Además de estas guías, se subió a ClubONCE el acceso a una colección de diez vídeos (más uno de presentación) titulada *Píldoras psicoeducativas para familias durante el confinamiento*, albergada en el canal de YouTube del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid (s.f.), que contienen consejos prácticos para ayudar a las familias a manejar las dificultades que tienen niños y adolescentes a causa del confinamiento y de la pandemia de la covid-19.

4. Repercusión de la covid-19 en la salud mental: respuestas desde la psicología

La llegada de la covid-19 a nuestras vidas ha provocado un notable incremento de la sintomatología de tipo psicológico, principalmente depresión, ansiedad, insomnio, trastorno de estrés postraumático... (American Psychological Association [APA], 2020; Cénat *et al.*, 2021). Sirvan como ejemplo de ese incremento los datos que podemos extraer de varias encuestas recientes: dos de ellas realizadas en España, otra en varios países europeos y la otra en China. Veamos algunos datos que podemos extraer de ellas.

En España, según el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2021), el 79% de la población manifestaba estar muy o bastante preocupado con la situación de la pandemia de la covid-19. En muchas ocasiones, esa preocupación ha derivado en sintomatología de tipo psicológico. La distribución de dicha sintomatología no es homogénea entre toda la población. Así, si atendemos al sexo de los encuestados, se

observa que aparece más entre las mujeres que entre los hombres (ver Tabla 1), y, si atendemos a su edad, aparece más cuanto más joven es la población, excepto en el caso de la sintomatología relacionada con la tristeza y la depresión, la cual aumenta a medida que aumenta la edad de los encuestados (ver Tabla 2).

Tabla 1. Porcentaje de personas que presentan muchas o bastantes veces sintomatología psicológica, según su sexo

Sintomatología psicológica	Hombres	Mujeres
Ansiedad, miedo	9,5 %	21,8 %
Tristeza, depresión	11,8 %	27,7 %
Preocupación no controlable	17,7 %	31,1 %
Soledad, aislamiento	12,9 %	21,3 %
Desesperanza respecto al futuro	19,2 %	30,4 %
Irritabilidad, ira, enfado, agresividad	8,9 %	18,5 %
Nerviosismo	10,5 %	24,6 %
Agobio, estrés	14,0 %	29,3 %
Intranquilidad, inquietud	14,9 %	29,0 %

Fuente: CIS (2021).

Tabla 2. Porcentaje de personas que presentan muchas o bastantes veces sintomatología psicológica, según su edad

Sintomatología psicológica	Menores de 35 años	Entre 35 y 54 años	Mayores de 54 años
Ansiedad, miedo	36,1 %	34,8 %	27,2 %
Tristeza, depresión	34,8 %	38,3 %	39,5 %
Preocupación no controlable	65,8 %	48,6 %	42,8 %
Soledad, aislamiento	47,3 %	33,0 %	29,8 %
Desesperanza respecto al futuro	70,2 %	51,4 %	39,3 %
Irritabilidad, ira, enfado, agresividad	37,1 %	33,1 %	19,2 %
Nerviosismo	51,0 %	39,8 %	25,4 %
Agobio, estrés	66,0 %	52,4 %	26,9 %
Intranquilidad, inquietud	63,9 %	47,2 %	33,6 %

Fuente: CIS (2021).

Resultados similares arroja otra encuesta realizada en España, en este caso en pleno confinamiento domiciliario (Balluerka *et al.*, 2020). Según sus resultados, el 45,7 % de los encuestados habían experimentado un incremento en su malestar psicológico. También es este caso, las mujeres refirieron mayor incremento en el malestar que los hombres (51,8 % frente a 39,4 %). Y, también en este caso, se da una relación inversa entre la edad y el aumento del malestar, de modo que, a menor edad, mayor incremento del malestar (ver Tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de personas que presentan un incremento en su malestar psicológico, según su edad

	Menores de 35 años	Entre 35 y 60 años	Mayores de 60 años
Incremento en el malestar psicológico	53,9 %	46,3 %	34,0 %

Fuente: Balluerka *et al.* (2020).

Si ampliamos el foco, una encuesta realizada por la aseguradora AXA (2021) en siete países europeos (Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia, Reino Unido y Suiza) señalaba en la misma dirección. Según sus datos, el 23 % de los europeos declaraban que, desde la aparición de la covid-19, su estado mental era malo o muy malo, frente al 8 % que declaraba lo mismo antes de la llegada de la pandemia. Pero la aparición del coronavirus no solo aumentó el porcentaje de los que se sentían mal: también bajó el de los que identificaban su estado mental como bueno o muy bueno (del 60 % al 34 %).

También en el mismo sentido apuntan los resultados de una encuesta realizada entre la población china, según los cuales más de la mitad de los encuestados refería que la covid-19 les había supuesto un impacto emocional entre moderado y severo, y un tercio informaba de sintomatología ansiosa entre moderada y severa (Wang *et al.*, 2020). Téngase en cuenta que, en este caso, la encuesta fue realizada durante la fase inicial de la pandemia.

En todo el mundo, una parte de las personas que presentaban esa sintomatología generó demandas de apoyo psicológico directo. La respuesta que se dio a esas demandas, tanto desde la ONCE como desde otras instancias, fue inicialmente, durante el confinamiento domiciliario, por medio de la telepsicología (tanto por teléfono como por videoconferencia). Posteriormente, de modo progresivo, se fueron recuperando las atenciones presenciales, aunque sin abandonar la intervención telepsicológica.

Una parte relevante de las personas, afortunadamente, no llegó a presentar una sintomatología que requiriese de un apoyo psicológico directo, sino que se ha podido beneficiar de las estrategias de tipo psicoeducativo que se desarrollaron en forma de orientaciones y de guías de ayuda emocional.

En lo que a las intervenciones psicológicas por teléfono se refiere, son numerosos los estudios que apoyan la evidencia de su eficacia para abordar la sintomatología ansiosa y depresiva, y ello tanto cuando dichas intervenciones son reiterativas y a medio plazo —una revisión sistemática se puede ver en Leach y Christensen (2006) o, más recientemente, en Vázquez *et al.* (2015)—, como cuando son una respuesta puntual e inmediata ante crisis agudas (Somer *et al.*, 2005). Además, es de destacar que, como señalan Ribeiro *et al.* (2020), la intervención psicológica por teléfono «contribuye a una intervención temprana y reactiva, que reduce el aislamiento social y supera diferentes tipos de barreras (por ejemplo, físicas, geográficas, económicas, culturales) [...]. Además, en el escenario pandémico, es conforme con las medidas restrictivas de contacto físico y social, que dificultan los servicios psicológicos tradicionales presenciales»⁵ (p. 4).

En lo que a las intervenciones por videoconferencia se refiere, es importante destacar que las TIC han cambiado nuestra forma de comunicarnos y relacionarnos en sociedad y también están cambiando las formas de provisión de servicios sanitarios y sociales. En este contexto de cambio, la irrupción de la covid-19 en nuestras vidas vino a acelerar este proceso. Siendo grandes los cambios en el cómo se realizan estas intervenciones telepsicológicas, no son menos importantes los cambios relacionados con la proporción que estas intervenciones suponen sobre el total de intervenciones psicológicas. Sirva como referencia una encuesta realizada hace solo cuatro años entre los psicólogos madrileños, la cual indicaba que, en aquel momento, el 26,7% de ellos utilizaba la terapia por videoconferencia, contemplando su uso en el futuro el 60,5% (González-Peña *et al.*, 2017). Aún no disponemos de datos sobre el uso que los psicólogos españoles han hecho de la telepsicología para el ejercicio de su profesión durante la crisis de la covid-19, aunque es sobradamente conocido que ha sido muy alto. Sí que disponemos de datos de su uso en Estados Unidos: según una encuesta realizada en septiembre de 2020 por la American Psychological Association (APA), el 96% de los profesionales estadounidenses de la psicología realizó intervenciones telepsicológicas durante la crisis de la covid-19 (APA, 2020). Nuestros datos son total-

⁵ Traducción de los autores del original en inglés (N. del E.).

mente coincidentes con los de la APA: el 96,7% de los profesionales de la psicología de la ONCE han hecho intervenciones telepsicológicas durante dicha crisis.

Más allá de esos datos, es interesante realizar un análisis de quiénes son los afiliados a la ONCE a los que se ha prestado apoyo psicológico durante la crisis de la covid-19. Los resultados de la encuesta realizada entre los profesionales de la psicología de la ONCE muestran que dos de cada tres afiliados atendidos por ellos durante la crisis de la covid-19 (en concreto un 62,1%) tenían entre 30 y 60 años. Sin embargo, el porcentaje de afiliados que se encuentra en ese rango de edad es de menos del 40%. Estos datos indicarían que dicho colectivo estuvo «sobreatendido» en más de 20 puntos porcentuales. De modo complementario, los resultados muestran que una de cada cuatro intervenciones psicológicas (en concreto el 24,1%) tuvo como destinatarios afiliados de más de 60 años. Ese colectivo supone aproximadamente la mitad del total de los afiliados a la ONCE. Estos datos indicarían que dicho colectivo estuvo «subatendido» en más de 25 puntos. ¿A qué se debe este desfase? ¿Por qué no estamos llegando a los afiliados más mayores, precisamente uno de los colectivos identificados como más vulnerables por parte de la ONCE y, por lo tanto, objeto de especial atención?

Creemos que la respuesta a esas preguntas no es simple, y que ese desfase se debe al efecto combinado de varios factores, entre los que destacaríamos tres:

- Las personas de más edad demandan menos apoyo psicológico. Una encuesta realizada en España (Buela-Casal *et al.*, 2005), informaba que solo el 11 % de las personas mayores de 75 años había acudido alguna vez en su vida al psicólogo, frente al 22,8% de las personas entre 57-75 años, al 30,2% de las personas entre 38-56 años, o al 26,8% de las personas entre 18-37 años. Muchas de ellas optan por una actitud resignada, por pasarlo mal y ocultarlo, antes que reconocer que tienen un problema y necesitan ayuda.
- Las personas de más edad han sido las que menos han visto alterado su bienestar emocional por la covid, como hemos visto en los resultados de las encuestas realizadas en España a las que nos hemos referido anteriormente (CIS, 2021; Balluerka *et al.*, 2020).
- Las personas de más edad son las que menos utilizan Internet y sus servicios asociados. Según la *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de in-*

formación y comunicación en los hogares 2020, realizada por el INE (2020), el 83,1 % de la población entre 16 y 74 años utiliza Internet a diario. Pero ese alto porcentaje global esconde una realidad mucho más compleja: los grandes sesgos que se aprecian en función de la edad. Así, ese porcentaje se eleva hasta el 97% entre la población de 16 a 34 años, pero baja al 50,7% entre la población de 65 a 74 años. Esas diferencias se acentúan a medida que aumenta la edad de la población: el uso de Internet a diario baja al 21,5% entre aquellos que tienen de 75 a 84 años, para situarse en un exiguo 7,7% entre aquellos que tienen 85 y más años. En definitiva: el uso de Internet es inversamente proporcional a la edad de los usuarios.

Este último factor nos señala un elemento que merece una breve reflexión. Según uno de los pocos estudios de los que disponemos (González-Peña *et al.*, 2017), nueve de cada diez profesionales de la psicología (en concreto un 90,8%) realizaban en 2017 terapia a distancia utilizando la videoconferencia, situándose muy por detrás el uso del teléfono (37,2%). Sin embargo, la mayoría de las intervenciones realizadas por los profesionales de la psicología de la ONCE durante la crisis de la covid-19 se han realizado combinando la atención por videoconferencia con la atención telefónica (el 58,6%) o, fundamentalmente, por teléfono (el 27,6%), mientras que solo el 13,8% de las intervenciones se realizaron fundamentalmente por videoconferencia. Una de las causas de ese bajo uso de la videoconferencia, frente al mayor uso del teléfono, probablemente la más importante, quizás sea una derivada de uno de los principales problemas que refleja la encuesta realizada entre los profesionales de la psicología de la ONCE: las limitaciones que presentan muchos afiliados en materia de competencia digital. Recordemos que prácticamente cuatro de cada diez profesionales de la psicología de la ONCE perciben la competencia digital de sus usuarios como baja.

En todo caso, siempre debemos tener presente que, como señalan De la Torre y Pardo (2018), el uso de la videoconferencia presenta una serie de ventajas (facilita el acceso a la atención psicológica, es la situación más similar a la intervención presencial, permite distinguir aspectos de la comunicación no verbal, no requiere de una tecnología demasiado específica, permite grabar las sesiones para su análisis...), pero también algunos inconvenientes (solo se ve lo que está en el campo de visión de la cámara, no permite detectar olores u otras señales potencialmente relevantes, requiere una buena cobertura de Internet, a veces se presentan interrupciones en la comunicación, es difícil garantizar la confidencialidad...).

Lo relacionado con la confidencialidad es especialmente relevante en el caso de las personas afiliadas a la ONCE. Al hecho de que, como acabamos de mencionar, su garantía sea una de las dificultades propias de la videoconferencia (y también de la intervención por teléfono), debemos añadir que, en el caso de las personas con discapacidad visual, la propia discapacidad puede limitar sus posibilidades de verificar la privacidad y confidencialidad de la comunicación. Si a ello añadimos que, como ya se ha mencionado, casi la mitad de los afiliados a la ONCE tienen más de 60 años, y que, como señala el Instituto de Economía Digital, las personas mayores «no tienen interiorizado [sic] los aspectos relacionados con la privacidad y el compartir datos en internet» (Instituto Economía Digital, 2017), convendremos en que estamos ante un punto crítico.

En lo que se refiere a la creación y puesta a disposición de los ciudadanos de materiales para afrontar la crisis de la covid-19, *a priori* estaríamos ante algo conveniente (Wang *et al.*, 2020), pues este tipo de estrategias, de carácter proactivo, lo que buscan es prevenir el sufrimiento psicológico y promover el bienestar a través del cuidado de los otros y el autocuidado. Así, quizás anticipando el daño emocional que la pandemia iba a suponer (Xiong *et al.*, 2020), quizás por la urgencia que toda pandemia genera (OMS, 2005), probablemente por muchas razones más, profesionales de muchos campos de intervención se lanzaron a preparar materiales para ayudar a la ciudadanía a sobrellevar el confinamiento domiciliario, a mantener el estado físico y emocional, a afrontar el miedo, a vivir el duelo derivado del fallecimiento de sus seres queridos, a volver a una vida cotidiana que tenía poco de cotidiana... Tomemos como referencia a los profesionales españoles de la psicología. Durante la pandemia, el Consejo General de la Psicología de España, y los 23 Colegios Oficiales de la Psicología representados en él, han colgado en sus respectivas páginas web el enlace a casi mil «productos» relacionados con la covid-19 (documentos, vídeos, seminarios web –*webinars*–, archivos multimedia –*podcast*–, infografías...). Materiales muy interesantes, creados con muy buena voluntad, elaborados en muy poco tiempo, pero, en algunas ocasiones, repetidos y repetitivos, frecuentemente sin identificar a su autor o autores, y casi nunca sometidos a validación o revisión por pares, y cuyo impacto nunca seremos capaces de conocer. En el caso de los materiales elaborados por los profesionales de la ONCE se habría dado una situación parecida, puesto que, por ejemplo, desconocemos el nivel de uso que se ha hecho de los mismos. Por otro lado, tal vez deberíamos preguntarnos en qué medida esta inflación productiva no ha sido, al menos en parte, uno de los elementos de lo que la socióloga turca Zeynep Tüfekçi (2020) ha denominado «teatro pandémico».

5. Reflexiones finales

En febrero de 2020 la ONCE empezaba a contemplar la posibilidad de realizar intervenciones psicológicas por videoconferencia. La irrupción de la covid-19, en marzo de 2020, supuso que súbitamente, y durante meses, todas las intervenciones psicológicas se tuvieran que realizar mediante telepsicología (videoconferencia y teléfono). Con el paso de los meses, la telepsicología se ha convertido en una vía más de intervención, experimentando un crecimiento exponencial a lo largo de 2020.

Debemos estar atentos a que este incremento en el uso de la telepsicología, especialmente de la realizada por videoconferencia, no deje al margen a las personas con menos destrezas en el manejo de las TIC. En este sentido, entendemos que es esencial atender las necesidades de formación que puedan presentar algunos usuarios, especialmente aquellos más mayores y menos habituados a su uso. Esta tarea debería ser desarrollada de modo colaborativo, con una especial participación de los instructores tiflotécnicos.

En cuanto a las intervenciones psicológicas realizadas directamente con los afiliados, creemos que su contribución a la mejora de su calidad de vida, tanto durante las semanas de confinamiento domiciliario como después, ha sido muy positiva, aunque no disponemos de datos cuantitativos que avalen esta estimación.

Es de destacar el importante y productivo trabajo en red realizado por los profesionales de la psicología de la ONCE, quienes han revisado y valorado decenas de documentos y otros materiales producidos por diversas entidades, al tiempo que ellos mismos han elaborado diversos materiales para uso de los afiliados y sus familiares. Consideramos que este trabajo también ha tenido un impacto favorable en la mejora de la calidad de vida de los afiliados, aunque tampoco disponemos de datos cuantitativos que avalen esta estimación. En todo caso, esta capacidad para trabajar en red entendemos que es la base sobre la que se pueden asentar futuros trabajos colaborativos, aplicables a todo tipo de situaciones.

Tanto en el caso de las intervenciones psicológicas (presenciales, por teléfono o por videoconferencia) como en las intervenciones psicoeducativas, sería importante poder conocer la relación entre el esfuerzo de los profesionales y su incidencia en los usuarios, así como el valor que estos atribuyen a dichas intervenciones.

6. Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (2020). *Patients with depression and anxiety surge as psychologists respond to the coronavirus pandemic*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/news/press/releases/2020/11/telehealth-survey-summary.pdf>.
- Anderson, C. M., Hogarty, G. E., y Reiss, D. J. (1980). *Family treatment of adult schizophrenic patients: a psycho-educational approach* [PDF]. *Schizophrenia Bulletin*, 6(3), 490-505. <https://doi.org/10.1093/schbul/6.3.490>.
- Authier, J. (1977). *The psychoeducation model: definition, contemporary roots and content* [PDF]. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12(1), 15-22.
- AXA (2020). *A report on mental health & wellbeing in Europe* [PDF]. AXA. <https://www.axa.com/en/press/publications/A-Report-on-Mental-Health-and-Wellbeing-in-Europe>.
- Balluerka, N., Gómez-Benito, J., Hidalgo, M. D., Gorostiaga, A., Espada, J. P., Padilla, J. L., y Santed, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento: informe de investigación* [PDF]. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Buela-Casal, G., Teva, I., Sierra, J. C., Bretón-López, J., Agudelo, D., Bermúdez, M. P., y Gil Roales-Nieto, J. (2005). *Imagen de la psicología como profesión sanitaria entre la población general* [PDF]. *Papeles del Psicólogo*, 26(91), 30-38.
- Cénat, J. M., Blais-Rochette, C., Kokou-Kpolou, C. K., Noorishad, P.-G., Mukunzi, J. N., McIntee, S.-E., Dalexis, R. D., Goulet, M.-A., Labelle, P. R. (2021). Prevalence of symptoms of depression, anxiety, insomnia, posttraumatic stress disorder, and psychological distress among populations affected by the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 295, 113599. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113599>.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2021). *Encuesta sobre la salud mental de los españoles durante la pandemia de la COVID-19: avance de resultados*. http://www.cis.es/cis/opencms/ES/NoticiasNovedades/InfoCIS/2021/Documentacion_3312.html.
- Colegio Oficial de la Psicología de Madrid (s.f.). *Píldoras psicoeducativas para familias durante el confinamiento* [vídeos en YouTube]. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLIJsBJFGKZG1ZpVqaXK-ECqTHp3G5XGsv>.
-
- González, L., y Pallero, R. (2021). Intervenciones psicológicas en la ONCE durante la crisis de la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 68-91. <https://doi.org/10.53094/WILG7697>.

- González-Peña, P., Torres, R., Barrio, V. del, y Olmedo, M. (2017). Uso de las nuevas tecnologías por parte de los psicólogos españoles y sus necesidades [PDF]. *Clínica y Salud*, 28(2), 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2017.01.001>.
- Instituto Economía Digital (2017). *Las 6 generaciones de la era digital*. https://cdn5.icemd.com/app/uploads/2018/12/Estudio_6-generaciones-de-la-era-digital-.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=6899&capsel=6900>.
- Leach, L. S., y Christensen, H. (2006). A systematic review of telephone-based interventions for mental disorders. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 12(3), 122-129. <https://doi.org/10.1258/135763306776738558>.
- Lemes, C.B., y Ondere, J. (2017). *Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde* [PDF]. *Temas em Psicologia*, 25(1), 17-28. <https://doi.org/10.9788/TP2017.1-02>.
- Organización Mundial de la Salud (s.f.). *Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it*. [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it).
- Organización Mundial de la Salud (2005). *WHO outbreak communication guidelines* [PDF]. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (5 de febrero de 2020). *Novel coronavirus (2019-nCoV). Situation report* [PDF]. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (11 de marzo de 2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 [PDF]. *Boletín Oficial del Estado*, 67, 14 de marzo de 2020, 25390-25400.

González, L., y Pallero, R. (2021). Intervenciones psicológicas en la ONCE durante la crisis de la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 68-91. <https://doi.org/10.53094/WILG7697>.

- Ribeiro, E., Sampaio, A., Gonçalves, M.M., Taveira, M.C., Cunha, J., Maia, Â., Matos, M., Gonçalves, S., Figueiredo, B., Freire, T., y Soares, T. (2020) [Telephone-based psychological crisis intervention: the Portuguese experience with COVID-19 \[PDF\]](#). *Counselling Psychology Quarterly*, 7 de junio de 2020. <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1772200>.
- Somer, E., Tamir, E., Maguen, S., y Litz, B.T. (2005). Brief cognitive-behavioral phone-based intervention targeting anxiety about the threat of attack: a pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 43(5), 669-679. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.05.006>.
- Torre, M. de la, y Pardo, R. (2018), [Guía para la intervención telepsicológica \[PDF\]](#). Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Tüfekçi, Z. (7 de abril de 2020). Keep the parks open. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/health/archive/2020/04/closing-parks-ineffective-pandemic-theater/609580>.
- Vázquez, F.L., Torres, Á., Blanco, V., Otero, P., y Hermida, E. (2015). [Intervenciones psicológicas administradas por teléfono para la depresión: una revisión sistemática y meta-análisis \[PDF\]](#). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 6(1), 39-52. [https://doi.org/10.1016/S2171-2069\(15\)70005-0](https://doi.org/10.1016/S2171-2069(15)70005-0).
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., y Ho, R.C. (2020). [Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease \(COVID-19\) epidemic among the general population in China \[PDF\]](#). *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>.
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L.M.W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., y McIntyre, R.S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: a systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>.

Luis González García. Psicólogo. Coordinador del grupo de trabajo sobre telepsicología en la ONCE. Dirección de la ONCE en Vigo. Avenida da Gran Vía, 16; 36203 Vigo, Pontevedra (España). Correo electrónico: lugg@once.es.

Rafael Pallero González. Psicólogo. Asesor de la Dirección de Autonomía Personal. Dirección de la ONCE en Tarragona. Rambla Vella, 10; 43003 Tarragona (España). Correo electrónico: rpg@once.es.

González, L., y Pallero, R. (2021). Intervenciones psicológicas en la ONCE durante la crisis de la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 68-91. <https://doi.org/10.53094/WILG7697>.

Informes

Reinventando la cultura y el ocio en la era de la covid-19: buscando la oportunidad en medio de la crisis

Reinventing culture and leisure in the age of covid-19: seeking opportunity in the midst of crisis

C. Barbero Penas

Resumen

La llegada de la pandemia de covid-19 supuso el inicio de una nueva concepción del ocio y de la cultura dentro de los centros de la ONCE. Obligados a reinventarse por la necesidad, tanto los 22 centros como la Dirección de Promoción Cultural, Atención al Mayor, Juventud, Ocio y Deporte pusieron en marcha nuevas iniciativas y nuevas formas de llevar a cabo tanto actividades culturales como actividades de animación sociocultural y promoción deportiva. La realización de actividades telemáticas se erigió como alternativa más eficiente, permitiendo llegar a numerosos hogares e incluso aumentar el porcentaje de usuarios distintos en 2020 con respecto a años pasados. Estrechamente unidas a este auge de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), se realizaron actividades de todo tipo en los centros; paralelamente, desde la Dirección de Promoción Cultural, Atención al Mayor, Juventud, Ocio y Deporte, se potenciaron iniciativas como *Cultura Global ONCE*, y se implementaron otras nuevas como *De libros y cine*, el pódcast *ONCINE*, los talleres creativos *online* centralizados o la creación del canal de pódcasts *Cultura ONCE*. Todas estas acciones han contribuido a convertir esta crisis en una oportunidad, de tal forma que, incluso cuando se pueda retomar la actividad presencial con normalidad, es seguro que el formato de la cultura y el ocio será de carácter híbrido, con una combinación de actividad presencial y a distancia.

Palabras clave

Cultura. Ocio. Confinamiento. Innovación. TIC.

Barbero, C. (2021). Reinventando la cultura y el ocio en la era de la covid-19: buscando la oportunidad en medio de la crisis. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 92-99. <https://doi.org/10.53094/DNSN5480>.

Abstract

The onset of the covid-19 pandemic prompted new attitudes toward leisure and culture within the ONCE. Faced with the need for existential reinvention, the institution's 22 affiliate service centres, in conjunction with its Department of Furtherance of Culture, the Elderly, Youth, Leisure and Sport, undertook new initiatives and new ways to organise cultural activities and foster social-cultural coordination and participation in sport. Online activities proved to be the most effective alternative, as they attracted more user households in 2020 than in preceding years. The centres undertook all manner of information and communication technology (ICT)-related activities. In parallel, the Department of Furtherance of Culture, the Elderly, Youth, Leisure and Sport reinforced initiatives such as *Cultura Global ONCE* and endorsed new endeavours such as *De libros y cine*, a podcast entitled *ONCINE*, centralised creative online workshops and the creation of the *Cultura ONCE* podcast channel. All those measures have contributed to turning the crisis into an opportunity: even when in-person activities can be resumed, the cultural and leisure time offering will surely continue to be hybridised, combining in-person and remote activities.

Key words

Culture. Leisure. Lockdown. Innovation. ICTs.

La irrupción de la pandemia de covid-19, junto con la declaración del estado de alarma el 14 de marzo de 2020 y la consiguiente crisis sociosanitaria y económica marcaron el inicio de una nueva concepción del mundo del ocio, el tiempo libre, el deporte y la cultura. Inevitablemente, también dentro del ámbito de la ONCE se produjo un punto de inflexión y un hecho sin precedentes en toda la historia de la institución: la paralización casi total de toda la actividad de los centros de la ONCE. Ante esta situación, y en un contexto sociosanitario que difería de todo lo conocido anteriormente, no quedó más remedio que reinventarse y buscar, en ese momento más que nunca, nuevas formas de acercarse al colectivo de afiliados, muchos de los cuales se encontraban sufriendo situaciones de aislamiento y de soledad muy complicadas.

De este modo, y complementando la excelente labor realizada desde la Dirección Técnica de Bienestar Social, Prestaciones y Voluntariado, la Dirección de Promoción Cultural, Atención al Mayor, Juventud, Ocio y Deporte, junto con los Departamentos de Servicios Sociales para las Personas Afiliadas de todos los centros, realizaron un

Barbero, C. (2021). Reinventando la cultura y el ocio en la era de la covid-19: buscando la oportunidad en medio de la crisis. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 92-99. <https://doi.org/10.53094/DNSN5480>.

esfuerzo sin precedentes a fin de hacer llegar la cultura y el ocio a los hogares de las personas afiliadas. Así, desde el 14 de marzo hasta el 31 de diciembre se organizaron y llevaron a cabo un total de 1222 actividades (ver Tabla 1), un cifra muy meritoria, teniendo en cuenta que no fue hasta los meses de junio y julio cuando se comenzó a retomar cierta actividad presencial, bajo estrictas medidas de seguridad y siguiendo todos los protocolos sanitarios establecidos por la citada dirección ejecutiva que los 22 centros supieron adaptar a las realidades de cada comunidad autónoma, cada provincia e, incluso, de cada localidad.

Tabla 1. Distribución por tipología del número de actividades realizadas del 14 de marzo al 31 de diciembre de 2020

Tipología de la actividad	N.º
Culturales	787
Promoción deportiva	132
Recreativas	112
Talleres creativos	99
Talleres formativos	92
TOTAL	1222

¿Qué procesos se produjeron en la puesta en marcha de las propuestas culturales y de ocio y tiempo libre en esta nueva realidad? En primer lugar, el formato telemático —como era de esperar— cobró una importancia vital ya desde los inicios del confinamiento. La reacción de los departamentos de servicios sociales fue muy rápida en la reconversión de actividades a esta modalidad, pese a la situación de ERTE total o parcial que afectó a la mayor parte de los trabajadores de la ONCE —incluyendo los coordinadores de animación sociocultural y promoción deportiva— entre los meses de abril y junio. A pesar de las dificultades, se llevaron a cabo numerosas iniciativas: en la mayoría de los casos, el germen de la actividad *online* inició su andadura con el empleo del WhatsApp como medio de comunicación a través de mensajes, videollamadas o llamadas de voz, junto con las propias llamadas telefónicas. Al mismo tiempo en algunos casos o, poco después, en otros, irrumpieron populares plataformas como Zoom o Skype, que facilitaron una mejor comunicación y otorgaron a la persona afiliada una mayor sensación de cercanía, en gran parte también gracias a la admirable labor de los monitores.

Barbero, C. (2021). Reinventando la cultura y el ocio en la era de la covid-19: buscando la oportunidad en medio de la crisis. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 92-99. <https://doi.org/10.53094/DNSN5480>.

En estos primeros meses se realizaron numerosas tertulias telefónicas, reuniones de clubes de lectura o reuniones de cinefórum, empleando el uso del teléfono o a través de las plataformas ya mencionadas. Paralelamente, desde la Dirección se pone en marcha el pódcast *ONCINE*; esta iniciativa estaba prevista inicialmente para 2021, pero se consideró necesario adelantarla en el mes de abril de 2020, un momento en el que la población objetivo se encontraba ávida de contenidos sonoros que compartir y con los que suplir la falta de ocio presencial. Otro hito importante en el esfuerzo de hacer llegar los eventos más emblemáticos de la Dirección al colectivo de afiliados se produjo con la entrega de premios de la 33 edición de los Premios Tiflos, que, por primera vez en la historia, se realizó en formato virtual a través del canal de la ONCE en YouTube.

Es a partir de los meses de verano cuando se empiezan a retomar ya las propuestas de carácter presencial, combinándolas con el formato *online* para aquellas personas de riesgo que no viven cerca de los centros de la ONCE o que simplemente se sienten más cómodos y seguros realizando las actividades desde casa. Los coordinadores de animación sociocultural y promoción deportiva regresan al trabajo y llevan a cabo una labor extraordinaria, sucediéndose todo tipo de actividades a distancia y presenciales: eventos al aire libre, talleres literarios, gimnasia de mantenimiento, talleres de idiomas, encuentros virtuales, clases de cocina... y, por supuesto, numerosos talleres relacionados con las nuevas tecnologías en colaboración con los instructores de tiflotecnología y braille (ITB) de los centros de la ONCE, a fin de capacitar a todas las personas afiliadas interesadas en el uso de las TIC que han venido imponiéndose en el último año. Merece una mención especial el colectivo de mayores, que han mostrado una gran resiliencia y que se han adaptado rápidamente al empleo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación por su cuenta, con ayuda de sus familiares o con el apoyo de los ITB.

Es en este momento de revitalización de las actividades socioculturales cuando cobra una mayor relevancia una iniciativa denominada *Cultura Global ONCE*, que, a lo largo 2020, se consolida como espacio para la comunicación con el colectivo de afiliados y no afiliados, con el pretexto de la cultura.

Cultura Global ONCE nace en mayo de 2019 con la finalidad de hacer llegar a todas las personas afiliadas diversas propuestas (presentaciones de libros, lecturas dramatizadas, charlas divulgativas, entrega de premios, etc.) que se organizan desde los diferentes centros de la ONCE, utilizando para ello las posibilidades de las tecnologías

de la comunicación y de la información. Si bien en el año 2019 se habían realizado ya cinco actividades, es en el último trimestre del año 2020 cuando se produce el despegue definitivo de propuesta abierta a todos los centros: se realiza un ciclo de charlas sobre ópera que obtiene enorme éxito entre el colectivo de afiliados, junto con una charla sobre ciberseguridad y dos tertulias con conocidos profesionales del mundo de la literatura y de la música, además de un taller de escritura creativa. Y es que el gran potencial de este programa ha permitido alcanzar nuevos horizontes territoriales, junto con la masa crítica necesaria para llevar a cabo iniciativas que, de otro modo, no podrían desarrollarse por diversas circunstancias.

Ante el incremento de propuestas a desarrollar dentro del programa *Cultura Global ONCE*, ha sido necesario realizar una reestructuración del proyecto y formalizar tanto los criterios para la realización de actividades como los requisitos técnicos necesarios que aseguren la máxima calidad en el desarrollo de la actividad y en su «puesta en escena». En este momento (marzo de 2021), se han realizado ya 2 eventos y se encuentran programados otros 9, por lo que podemos afirmar que se trata de un proyecto plenamente consolidado.

Dentro de este programa de *Cultura Global ONCE* nace en junio de 2020 *De libros y cine* (ver Figura 1). Se trata de una tertulia *online* de carácter intergeneracional, desarrollada en la plataforma Zoom, en la que cuatro personas afiliadas de distintos centros y edades debaten sobre una temática seleccionada a partir de una serie de libros y películas disponibles en la Biblioteca Digital de la ONCE (BDO) y en la videoteca de fondos audiodescritos (Audesc). Una vez grabada y editada, se pone a disposición del colectivo de afiliados en ClubONCE y a través de diversas plataformas de pódcast.

Figura 1. Imagen de la tertulia *online* *De libros y cine*

Barbero, C. (2021). Reinventando la cultura y el ocio en la era de la covid-19: buscando la oportunidad en medio de la crisis. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 92-99. <https://doi.org/10.53094/DNSN5480>.

Dentro del ámbito de acción de la Dirección de Promoción Cultural, Atención al Mayor, Juventud, Ocio y Deporte se encuentra también el Museo Tifológico, una institución que, al igual que todos los museos del país, ha tenido que reimaginarse y reinventarse. Cerrado desde el día 13 de marzo hasta el 6 de julio, en los primeros meses de la pandemia se potenció la actividad en línea y se llevaron a cabo iniciativas como el Día de los Museos y la mesa redonda *En lo tocante a tocar* (ver Figura 2), al tiempo que se comenzaban a elaborar protocolos de seguridad y planes de contingencia listos para poner en marcha en el momento en el que el museo reabriera sus puertas.

Figura 2. Mesa redonda *En lo tocante a tocar*, organizada por el Museo Tifológico y retransmitida en directo por YouTube

Respecto a los planes de prevención, el principal reto para el museo fue sortear las dificultades planteadas por la crisis sanitaria y que parecían hacer imposible la elaboración de un protocolo que permitiera a las personas ciegas seguir disfrutando del acceso táctil a las colecciones sin emplear guantes. A fin de preservar este derecho de acceso, se diseñó un plan especial en el que la higiene de manos y la supervisión directa de la exploración táctil fueran la clave, complementada por un período de cuarentena de 7 días para cada una de las piezas que recibiera algún tipo de contacto. El personal del museo juega un papel protagonista como garante de la seguridad, velando para hacer compatible la vocación de dar rienda suelta al tacto sin olvidar las medidas a las que obliga la pandemia. En el momento en el que se normalice la situación sanitaria, el objetivo será retomar el tacto como oportunidad de disfrute también para las personas sin discapacidad visual.

Otro cambio profundo en lo que respecta al museo ha sido lo referente a las visitas guiadas, tanto de colegios como de grupos: ahora es el museo el que va a

Barbero, C. (2021). Reinventando la cultura y el ocio en la era de la covid-19: buscando la oportunidad en medio de la crisis. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 92-99. <https://doi.org/10.53094/DNSN5480>.

los colegios mediante una charla-taller interactiva, y se realizan visitas guiadas y recorridos temáticos virtuales para los grupos que lo solicitan. Una de las ventajas que estas herramientas *online* han supuesto para el museo es que han facilitado la hipersegmentación del público, ofreciendo la posibilidad de realizar actividades más especializadas para grupos mucho más específicos. Este ha sido el caso de *Manos a la obra: construyamos un templo*, una actividad interactiva realizada a través de Teams y diseñada especialmente para los más pequeños, en la que se mezclaron diversas iniciativas del Departamento de Promoción Cultural y el Museo Tifológico: proyección de un fragmento de una película audiodescrita, divulgación sobre una de las maquetas del museo (el Partenón) y una manualidad, para potenciar las habilidades artísticas de los más pequeños.

¿Qué ocurrirá en los próximos meses? Parece que al que podríamos denominar *formato híbrido*, puede aplicársele la expresión de moda de esta pandemia: «Ha llegado para quedarse». Es de esperar que, con la llegada de la vacuna y la disminución del riesgo de contagio de covid-19, sea posible en algún momento ir recuperando la presencialidad en el desarrollo de actividades de animación sociocultural y promoción deportiva, así como retomar las visitas presenciales grupales y escolares al Museo Tifológico. Aun así, es improbable (y poco deseable) que el formato telemático desaparezca totalmente; si hay alguna buena noticia en cuanto a los usuarios de actividades del año 2020 es el aumento del porcentaje de usuarios distintos sobre el total de los usuarios de las actividades. Y es que el desarrollo de actividades *online* nos ha permitido llegar a numerosas personas afiliadas que no participaban en las actividades presenciales que ofertaban sus centros —por dificultades en los desplazamientos, lejanía de los centros en los que se desarrollaban, incompatibilidad de horarios, etc.—, pero que sí lo han hecho en ese formato virtual, convirtiéndose en *heavy users* de nuestro programa cultural y de ocio.

Por nuestra parte, seguimos trabajando para reinventarnos, para seguir aprovechando la oportunidad disfrazada de crisis que nos ha traído la pandemia de covid-19 y para seguir sorprendiendo al colectivo de afiliados con iniciativas frescas y diferentes dentro de nuestras posibilidades. Las últimas novedades en la Dirección son numerosas, destacando la retransmisión del fallo de la 34 edición de los Premios Tiflos en riguroso directo a través de YouTube, la fundación de la coral juvenil Staccato (que reúne a jóvenes de numerosos centros y que realizará ensayos a distancia), la creación del canal *Cultura ONCE* (ver Figura 3) —que se puede encontrar en diversas plataformas (Spotify, Google Podcasts, Apple Podcasts...)— y, finalmente, el estable-

cimiento del grupo de WhatsApp del Servicio de Audesc, que envía periódicamente a sus suscriptores información sobre los nuevos estrenos del catálogo y otras noticias de interés sobre audiodescripción.

Figura 3. Imagen del canal Cultura ONCE en Spotify

El futuro es incierto y, por eso mismo, supone un reto en el ámbito de la cultura, del ocio y del deporte, reto que aceptamos con ilusión, creatividad e innovación.

Clara Barbero Penas. Asesora técnica de la Dirección de Promoción Cultural, Atención al Mayor, Juventud, Ocio y Deporte. Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: cbap@once.es.

Barbero, C. (2021). Reinventando la cultura y el ocio en la era de la covid-19: buscando la oportunidad en medio de la crisis. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 92-99. <https://doi.org/10.53094/DNSN5480>.

Informes

La autonomía de las personas con discapacidad visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia

Independence for people with visual disability and rehabilitation programmes in the midst of a pandemic

M. J. Bellón Fernández, C. Blocona Santos, M. Á. Matey García

Resumen

Uno de los retos más comprometidos que tienen que afrontar las personas con discapacidad visual en su día a día es el desplazamiento. La movilidad autónoma y segura requiere no solo el uso de muchas habilidades perceptivas, conceptuales y de orientación, sino también un entorno seguro e intuitivo, cuyas consignas para la toma de decisiones sean fácilmente interpretables. Las medidas sanitarias y de seguridad, implantadas a raíz de la pandemia, han venido a sumar nuevas dificultades a la orientación y movilidad de este colectivo, que se detallan en este artículo. En la época de la supremacía visual, plantear soluciones para estos conflictos no es fácil ni realista, ya que no siempre dependen de las capacidades personales, resultando imprescindible que cualquier regulación y/o cambio en el entorno se adopte bajo el prisma de cómo se percibe la información cuando no hay visión o esta es muy deficiente. En el artículo se reflejan también los cambios que se han producido en la prestación del Servicio de Rehabilitación de la ONCE en tiempos de pandemia.

Palabras clave

Desplazamiento autónomo. Distancia de seguridad. Rehabilitación. Medidas sanitarias.

Abstract

One of the most daunting challenges faced by people with visual disability in their daily lives is travel. Safe and independent travel calls not only for perceptive, conceptual and orientation skills,

Bellón, M. J., Blocona, C., y Matey, M. Á. (2021). La autonomía de las personas con discapacidad visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 100-108. <https://doi.org/10.53094/TVOH6953>.

but also for a safe and intuitive environment, with readily interpretable clues for decision-making. This article addresses the health and safety measures implemented in the wake of the pandemic that have added to the obstacles hindering this community's orientation and mobility. In times of visual supremacy, designing solutions to such problems is neither a straightforward nor a realistic endeavour, for the results do not always depend on personal skills. Rather, any regulation or change adopted in the surrounds should be broached from the perspective of how information is perceived by people with no or highly deficient vision. The article also discusses the changes taking place in the way ONCE rehabilitation services are being delivered during the pandemic.

Key words

Independent travel. Safe distancing. Rehabilitation. Health measures.

1. Introducción

La cara más dura de la pandemia por covid-19 ha sido la enfermedad masiva, la pérdida de vidas y la difícil situación económica, pero más allá de esas repercusiones directas, también ha condicionado nuestros comportamientos y ha forzado un cambio en la forma de relacionarnos, comunicarnos, entretenernos, trabajar y estudiar. Sin embargo, aunque el virus constituye una amenaza real para todos, las consecuencias han tenido un efecto desigual en las personas en función de su edad, género, actividad habitual, lugar de residencia y otros factores.

Las personas con discapacidad han sido especialmente vulnerables y aquellas que padecen una pérdida grave de visión no han sido una excepción. Según el informe de 2020 *Potenciar las voces: nuestras vidas, nuestra decisión* (Unión Mundial de Ciegos [UMC], 2020), elaborado por la UMC a partir de casi 900 encuestas realizadas en todo el mundo, son muchos los retos que han tenido que superar, siendo los más complejos aquellos que tienen relación directa con Transporte y movilidad; Independencia, autonomía y dignidad, y Salud mental y bienestar.

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) ha proporcionado a todos sus afiliados el soporte preciso para garantizar el acceso a los productos básicos, a la tecnología, al apoyo psicosocial y el bienestar a través de sus profesionales especializados y del voluntariado. Sin embargo, son muchos los obstáculos que tienen que superar para mantener su autonomía y vida independiente en la situación actual.

Bellón, M. J., Blocona, C., y Matey, M. Á. (2021). La autonomía de las personas con discapacidad visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 100-108. <https://doi.org/10.53094/TVOH6953>.

Así mismo, desde la ONCE se ha realizado un estudio sobre el colectivo de afiliados en relación al impacto que ha tenido el coronavirus, atendiendo a la preocupación de los mismos, cómo se han sentido durante este periodo y la actuación de la Institución y sus servicios sociales, resultados que se exponen en este número de la revista.¹

2. Afectaciones de la pandemia en la autonomía de las personas con discapacidad visual

Ser autónomo implica ser capaz de desarrollar uno mismo las actividades básicas de la vida diaria. Aunque la discapacidad visual reduce las habilidades necesarias para desplazarse, realizar las tareas domésticas, acceder a información, etc., muchas personas con problemas graves de visión logran niveles de autonomía muy altos gracias a la sustitución sensorial (oído, tacto, cinestesia...), el aprendizaje de técnicas específicas, el uso de materiales facilitadores, las adaptaciones del entorno y la ayuda de otras personas.

La incorporación de las medidas sanitarias para evitar la propagación del virus, las modificaciones en el entorno físico y las nuevas pautas de relación social están constituyendo auténticos desafíos para mantener un nivel aceptable de autonomía por los motivos que analizamos a continuación.

2.1. Incorporación de las medidas higiénicas

El uso de mascarillas, la higiene máxima y el distanciamiento social son medidas que no representan, por sí mismas, inconveniente alguno para las personas con discapacidad visual, que pueden aplicarlas de forma eficiente en sus entornos privados. Sin embargo, tienen algunas consecuencias que están influyendo negativamente en su funcionamiento.

- Uso de mascarillas: algunos estudios indican que pueden implicar sensación de pérdida de capacidad auditiva, porque el sonido se percibe distorsionado. Pero no solo se ha agravado el problema de quién escucha, sino también del que habla, que tiene que elevar el tono de voz para hacerse entender. El oído es un

¹ Ver, en este mismo número, el artículo firmado por Víctor Omar Dabbagh Rollán, pp. 13-42 (N. del E.).

sentido compensatorio fundamental para quienes no cuentan con el apoyo del lenguaje gestual ni con la posibilidad de observar el contexto para favorecer la interpretación, problemática aún más grave cuando se padece sordoceguera.

- Gel hidroalcohólico: está en nuestro día a día, en las tiendas, restaurantes, puestos de trabajo, transportes e incluso en plena calle. Pero su ubicación no está estandarizada, por lo que resulta muy difícil su localización, y existe, además, una variedad de mecanismos para su dispensación (palanca, pedal, sensor...) cuya manipulación es compleja y poco intuitiva.
- «No tocar»: pulsar botoneras, manejar teclados y sujetarse en los asideros del transporte son acciones muy frecuentes, que adquieren aún más protagonismo cuando el tacto es la única vía perceptiva para identificar productos, detectar referencias, leer carteles en braille, etc.

2.2. Mantenimiento de la distancia de seguridad

La recomendación de mantener la distancia física de seguridad, ya sea en estático o en movimiento, requiere visualizar perfectamente el espacio para verificar el número de personas concentradas, anticipar sus movimientos y determinar la posición y el lugar más adecuados para ubicarse.

Las personas con discapacidad visual requieren, en muchas situaciones cotidianas, solicitar ayuda o informaciones, tanto al público en general como al personal de los comercios e instituciones. El uso de esta estrategia sin sobrepasar la distancia recomendada no resulta viable, ya que muchas veces se requiere, además, el contacto físico para el acompañamiento y guiado.

2.3. Compras y gestiones

La atención telefónica y telemática han sustituido, en muchos casos, a la presencial para realizar tanto compras como trámites y gestiones. Aunque entre el colectivo son muchos los que tienen acceso a la tecnología, la brecha digital está muy presente en una parte considerable, que, de ninguna manera, tiene esta posibilidad. Algunas cadenas comerciales han instaurado la figura del «asistente personal» para prestar apoyo a aquellos que puedan precisarlo, pero todavía es una iniciativa que no está, ni mucho menos, generalizada.

Bellón, M. J., Blocona, C., y Matey, M. Á. (2021). La autonomía de las personas con discapacidad visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 100-108. <https://doi.org/10.53094/TVOH6953>.

2.4. El desplazamiento

Sin duda, el desplazamiento ha sido una de las actividades más damnificadas, y que, por ser esencial para realizar cualquier acción, está limitando las posibilidades de autonomía.

- Las *colas de espera* en las puertas de comercios y locales han sido habituales desde los primeros días del confinamiento. La localización del final de la fila y el movimiento al ritmo necesario, manteniendo la distancia física, son acciones casi imposibles si no se pueden controlar visualmente.
- *Indicaciones e instrucciones*: los espacios tienen limitaciones de aforo y han impuesto otras reglas —como el uso de guantes— de las que se informa mediante notas en caracteres visuales ubicadas en accesos, pasillos, salas de espera, ascensores y mostradores. Entre las personas con discapacidad visual, solo las que tienen resto visual pueden obtener la información de dichos carteles, pero acercarse para leerlos no siempre es factible, porque su ubicación suele ser inaccesible.
- *Circuitos de circulación*: para evitar la proximidad de personas que deambulan por los espacios públicos, se han definido direcciones obligatorias, a través de líneas y flechas dibujadas en el suelo que solo pueden interpretarse si pueden verse. Además de este inconveniente, estos circuitos se han convertido en «lugares desconocidos» para muchos que antes los recorrían con eficiencia, porque su «mapa cognitivo» del espacio se ha visto modificado y ya no pueden utilizar las referencias memorizadas que les permitían desplazarse por los puntos de interés.
- *Cambios en el entorno urbano*: las actividades se han reducido y también los sonidos. La información sonora del tráfico ya no es una referencia fiable para orientarse o realizar un cruce. Además, muchas calles son ahora peatonales, han proliferado las terrazas y nuevos elementos de mobiliario urbano (zonas de descanso y de juego) que ocupan, a veces, el itinerario peatonal, constituyendo verdaderos obstáculos y contribuyendo a la desorientación. Se ha sustituido el vehículo y el transporte por la bicicleta, el patinete y otros vehículos de movilidad personal que no siempre circulan de forma ordenada y lo hacen por cualquier punto de la vía pública, representando un verdadero peligro para los peatones.

Bellón, M. J., Blocona, C., y Matey, M. Á. (2021). La autonomía de las personas con discapacidad visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 100-108. <https://doi.org/10.53094/TVOH6953>.

- En el *transporte* resulta aún más difícil mantener la distancia y, además, se ha reducido considerablemente la atención personal al usuario por parte de los conductores, que realizan su trabajo aislados del resto del público mediante mamparas.

Como respuesta a estas necesidades y dificultades específicas, desde la Dirección de Autonomía Personal, Accesibilidad, Tecnología e Innovación de la ONCE se elaboró la *Guía de recomendaciones sobre seguridad y distanciamiento social para personas afiliadas* (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2020), que mereció la mención del Gobierno de España como ejemplo de protección frente a la pandemia para las personas con discapacidad visual grave.

Este documento, además de recomendar el cumplimiento de los protocolos sanitarios generales, analiza los ámbitos de la vida cotidiana donde el seguimiento de los mismos entraña dificultades, proponiendo además algunas estrategias atenuantes.

Pero, a pesar de todos los esfuerzos, las barreras en la movilidad y el transporte han aumentado la dependencia, sobre todo en quienes no tienen un puesto de trabajo, no cursan estudios reglados o no tienen la obligación de desplazarse para atender a sus familiares. Son personas que anteriormente dedicaban su tiempo a la práctica de relaciones sociales y a las actividades de ocio y tiempo libre, actualmente muy limitadas por el cierre de los espacios públicos donde se prestan.

3. La rehabilitación en los tiempos de la covid-19

El Servicio de Rehabilitación es uno de los que la ONCE ofrece a sus afiliados. Su finalidad es la consecución de la autonomía personal, proporcionando técnicas, estrategias y recursos para realizar las actividades cotidianas. El equipo está compuesto por tres perfiles profesionales: oftalmólogo, óptico y técnico de rehabilitación.

Tras la suspensión de casi tres meses en la prestación del servicio durante la etapa del confinamiento, a mediados del mes de junio se retomaron los programas. Además de incorporar los protocolos de seguridad en el trabajo, comunes a todos los centros de la ONCE y a sus trabajadores, la proximidad física que implica la metodología en rehabilitación determinó que, desde la Dirección de Autonomía Personal, Accesibilidad, Tecnología e Innovación, se elaborara la *Guía de recomendaciones técnicas* para el Servicio de Rehabilitación.

Bellón, M. J., Blocona, C., y Matey, M. Á. (2021). La autonomía de las personas con discapacidad visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 100-108. <https://doi.org/10.53094/TVOH6953>.

Articulada en cuatro bloques, la guía está dirigida a gestores y profesionales, y recoge, en primer lugar, una serie de recomendaciones generales para la prestación de todos los servicios de la ONCE, relacionadas con la obligatoriedad de la cita previa, la reorganización de las salas de espera, la utilización de los equipos de protección personal, la presencia de un único acompañante y el procedimiento a seguir para la desinfección, tanto de los espacios como de los materiales. El resto de bloques proporcionan pautas específicas para el entrenamiento en Actividades de la vida diaria, Orientación y Movilidad, y Optimización del funcionamiento visual.

Actualmente, el Servicio de Rehabilitación está funcionando con relativa normalidad, pero se han detectado ciertas divergencias respecto a las intervenciones que se realizaban con anterioridad al estado de alarma que conviene destacar.

En primer lugar, la incertidumbre y el miedo son determinantes para que muchos de los nuevos afiliados solo quieran recibir atención para resolver aspectos muy puntuales, posponiendo la consecución de objetivos significativos hasta que mejore la situación.

Así mismo, los cierres perimetrales establecidos para contener la covid-19, fijados tanto a nivel municipal como comarcal, han obstaculizado la asistencia a los servicios de rehabilitación para recibir la atención. Si bien es cierto que los profesionales se desplazan a los entornos de residencia de las personas afiliadas, algunas intervenciones, como las evaluaciones oftalmológica y óptica, y ciertos entrenamientos solo pueden llevarse a cabo en las sedes de la ONCE.

Algunas personas ya rehabilitadas han solicitado un programa para reforzar la seguridad y eficiencia en sus desplazamientos, destrezas que se han deteriorado a causa de la inactividad durante el confinamiento. Es previsible que este tipo de demandas vaya en aumento, a medida que se supere el escenario actual y se pueda ir recobrando la normalidad cotidiana.

Sin duda, otro factor que está influyendo en el funcionamiento habitual del servicio es la disminución significativa de actividades presenciales de animación sociocultural en los centros, que, para muchas personas, constituían una motivación para desplazarse y el eje en el que basan su autonomía para realizar otras muchas tareas.

En definitiva, aún es pronto para analizar la repercusión cualitativa que la inesperada pandemia ha tenido en el área de la rehabilitación, pero es evidente que la atención se

ha visto alterada. Por este motivo, será necesario anticiparse a situaciones análogas que pudieran producirse en el futuro, analizando, por ejemplo, las posibilidades que podría tener la «telerrehabilitación». Es evidente que la metodología de trabajo en esta área y el uso de estrategias personalizadas imponen una reflexión exhaustiva sobre las ventajas e inconvenientes de la atención telemática, limitando estrictamente los objetivos que podrían cubrirse con este método y el perfil del usuario que podría beneficiarse.

4. Conclusiones

Las medidas sanitarias tuvieron que tomarse improvisadamente y adaptándose al curso de los acontecimientos con el fin de minimizar los riesgos. Al adoptarlas, no se han tenido en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad visual, y su imperativa puesta en práctica ha abocado a muchas de ellas al aislamiento, la inactividad y la dependencia, viéndose limitada su capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias (*Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia* [PDF]).

Sin duda, la sociedad ya no será la misma una vez superada la emergencia sanitaria. Es esperable que en el futuro se resuelvan las disfunciones que hemos planteado en estas líneas, y que los responsables tengan en cuenta la exigencia de adoptar medidas adaptadas a todos, garantizando el acceso a la información y un desarrollo urbano más inclusivo. Por su parte, instituciones y profesionales tenemos el reto de encontrar alternativas que garanticen el derecho a la autonomía y la prestación normalizada de los servicios. Y una vez más, queda para las personas afectadas el derecho a que se escuchen sus voces y el desafío de superarse a sí mismas para ser independientes.

5. Referencias bibliográficas

Organización Nacional de Ciegos Españoles (2020). *Guía de recomendaciones sobre seguridad y distanciamiento social para personas afiliadas*. Organización Nacional de Ciegos Españoles. <https://club.once.es/afiliados/pensando-en-ti/Informacion-accesible-y-recursos-utiles-sobre-el-COVID-19/recomendaciones-de-seguridad-y-distanciamiento-social-para-personas-afiliadas-a-la-once>.

Bellón, M. J., Blocona, C., y Matey, M. Á. (2021). La autonomía de las personas con discapacidad visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 100-108. <https://doi.org/10.53094/TVOH6953>.

Unión Mundial de Ciegos (2020). *Potenciar las voces: nuestras vidas, nuestra decisión – Resumen ejecutivo* [Word]. Unión Mundial de Ciegos.

M.^a Jesús Bellón Fernández. Técnica de Rehabilitación. Asesora de la Dirección de Autonomía Personal, Accesibilidad, Tecnología e Innovación. Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: mjbf@once.es.

Concepción Blocona Santos. Técnica de Rehabilitación. Asesora de la Dirección de Autonomía Personal, Accesibilidad, Tecnología e Innovación. Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: cbs@once.es.

M.^a Ángeles Matey García. Técnica de Rehabilitación. Asesora de la Dirección de Autonomía Personal, Accesibilidad, Tecnología e Innovación. Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: manm@once.es.

Bellón, M. J., Blocona, C., y Matey, M. Á. (2021). La autonomía de las personas con discapacidad visual y los programas de rehabilitación en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 100-108. <https://doi.org/10.53094/TVOH6953>.

Informes

La tiflotecnología en la crisis de la covid

Aids and appliances for blind people during the covid crisis

I. Moreno Montero¹

Resumen

Los 25 instructores de tiflotecnología y braille (ITB) de la ONCE que durante el confinamiento estuvieron atendiendo las demandas de las personas afiliadas sobre el acceso a la tecnología, analizan la experiencia, el desarrollo de las actividades, los recursos, los nuevos entornos y fórmulas de trabajo, así como su repercusión en el posconfinamiento. La transversalidad de la tiflotecnología se hizo patente en esos meses de confinamiento, en los que los ITB, desde el comienzo del estado de alarma hasta los actuales días de posconfinamiento, han tenido que actualizarse rápidamente en las nuevas herramientas y recursos tecnológicos que tanto usuarios como otros profesionales que intervienen en los procesos de atención (educativos, laborales, vida diaria, ocio y tiempo libre) necesitan, aplicando nuevas metodologías para facilitar su uso accesible. Los propios recursos técnicos, la autoformación, el trabajo en equipo, así como la coordinación con los diferentes profesionales o gestores que estaban en activo en ese periodo son aspectos fundamentales que han hecho posible la respuesta a las nuevas necesidades.

Palabras clave

Tiflotecnología. Atención remota. Teletrabajo. *E-learning*. Plataformas de comunicación. Autoformación.

¹ Ha colaborado en la redacción de este artículo el equipo de técnicos en tiflotecnología y braille que estuvieron en activo durante el confinamiento de 2020: N. Santorum, L. Apastegui, F. Sierra, J.A. Giménez, Y. Tejada, M. Canadell, F. Albiar, P. Vilariño, R. Malvar, J.M. Fernández, J.M. López, M.Á. Alegría, R. Macías, J. Rodríguez, C. Meroño, V. Septién, P. Flores, M.S. Vargas, P. Roldán, M.Á. Fernández, Á.A. Mejías, M. Valentín, J.C. Carlos y M. Martín.

Abstract

ONCE's 25 aids and appliances and braille counsellors who during lockdown responded to affiliates' requests for access to technology analyse their experience, performance, resources, new environments and working procedures and the respective post-lockdown impact. Lockdown highlighted the cross-disciplinary nature of aids and appliances for people with visual disability. Between the time the state of emergency came into effect and this writing, resources have had to be rapidly upgraded to deliver the new technological tools needed by both users and professionals. New methodologies have had to be deployed to enhance accessibility to support for educational, workplace, daily life and leisure time activities. Those new needs could be met thanks to the technical resources themselves, together with self-training, teamwork and coordination among professionals or agents in different fields.

Key words

Aids and appliances for visually impaired persons. Remote care. Remote working. E-learning. Communication platforms. Self-training.

1. Introducción

La pandemia y, especialmente, el confinamiento han cambiado los hábitos y la forma de vida. En esta etapa en la que los contactos sociales y personales han sido imposibles o han estado restringidos, el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) ha sido crucial. Muchas personas con escasos o nulos conocimientos sobre ordenadores y dispositivos móviles se han visto abocadas a ampliarlos o iniciarlos para solventar o, al menos, paliar el problema del aislamiento.

Las tecnologías han posibilitado el contacto social, han permitido continuar con las actividades laborales y educativas, y se han consolidado como un importante recurso con el que llenar, incluso enriquecer, el tiempo libre.

El uso de la tecnología resulta más complejo cuando es imprescindible contar con información sobre entornos accesibles y con la instalación de las adaptaciones adecuadas al resto visual y a las tareas a desempeñar. La *tiflotecnología* es el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos dedicados a procurar a las personas con ceguera o discapacidad visual grave los medios oportunos para una correcta utilización de la tecnología. En este

Moreno, I. (2021). La tiflotecnología en la crisis de la covid. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 109-138. <https://doi.org/10.53094/MKQU7448>.

sentido, la función de los instructores de tiflotecnología y braille (ITB) es la de asesorar y formar a los afiliados sobre las ayudas y dispositivos técnicos adaptados que mejor se ajusten a la condición visual, intereses y necesidades. Estas tareas se realizan partiendo de una valoración específica de cada usuario, con especial incidencia en el ámbito educativo, laboral y cultural, sin olvidar la importancia del ocio y la ocupación del tiempo libre.

La pandemia ha supuesto un reto para muchos usuarios no iniciados en el uso de las tecnologías y para los ITB, especialmente, los que continuaron esta labor durante el confinamiento.

Debido a la dispersión de población en algunas comunidades autónomas, muchos afiliados ya estaban acostumbrados a la atención en remoto, sobre todo estudiantes o usuarios de ordenadores, permitiendo realizar formaciones a distancia debidamente planificadas, aunque siempre existía contacto presencial previo a fin de valorar o configurar cualquier cuestión.

El parón repentino durante los meses de confinamiento hizo replantearse varios aspectos, procurando que los usuarios estuviesen comunicados, informados y en permanente contacto para continuar o iniciar nuevas formaciones, utilizando cualquier medio disponible.

Coordinación, creatividad, imaginación, inventiva y, sobre todo, paciencia fueron calificativos muy acertados que definieron el periodo de confinamiento, en el que, por suerte, se pudo contar con diversos medios humanos o técnicos, buscando siempre la máxima implicación.

También otras iniciativas puestas en marcha con anterioridad en los centros de la ONCE resultaron vitales para mantener el contacto o promover iniciativas (como un *Taller apoyo móviles*, con más de 70 afiliados previamente instruidos por los ITB, que, vía WhatsApp, elaboraron diversos tutoriales en audio que permitieron utilizar nuevas plataformas como Zoom o Jitsi Meet).

Si resiliencia es la capacidad de adaptación de un ser frente a una situación adversa, está claro que la situación de trabajo durante el confinamiento por la covid-19 requirió de dicha capacidad.

No había tiempo para disfrutar de la vida personal y familiar, sin poder realizar ejercicio físico al aire libre, salir a un restaurante, tomar una copa con los amigos, etc. Fue una situación nueva a la que hubo que acostumbrarse.

El miedo es una herramienta que ayuda a adaptarse a los cambios, más allá de las reacciones, que lleva a actuar y hacer frente a lo que provoca. Cada persona vive los acontecimientos de diferente forma, unos con miedo y con estrés, lo que crea ansiedad, rabia, molestias y agotamiento; otros lo viven de forma positiva, manteniendo activas las alertas para resolver la situación que atemoriza, lo que genera ganas de superar los retos.

Esta situación, con solo 25 profesionales para toda España de los 80 ITB de que dispone la plantilla de la ONCE a nivel nacional, con el soporte del Departamento de Autonomía Personal y del Centro de Tiflotecnología e Innovación (CTI), requirió la dedicación de largas jornadas laborales, cargadas de tareas y actividades que conllevaron una atención plena.

Hubo que asumir el cambio y, de alguna forma, reinventarse. Hubo que aprender a innovarse cada día, a tomar decisiones en grupo, compartir los miedos, las inseguridades y por supuesto, la confianza. Lo más difícil fue superar los retos y decidir que sí se podían afrontar los problemas ante esta situación, buscando alternativas de manera conjunta (creación de un equipo en Microsoft Teams para exámenes de la UNED, por ejemplo), guías didácticas de nuevas aplicaciones, lista de correo para comunicación entre los 25 ITB, etc.

Entendemos que lo que ha ocurrido no nos lleva a la normalidad, sino que estamos viendo una transformación que ha venido para quedarse y a instaurarse en nuestras vidas.

2. Contextualización y datos de intervenciones

La pandemia provocada por la covid-19 golpeó a toda la sociedad, pero, muy especialmente, a los grupos más vulnerables, y, entre ellos, a las personas con ceguera, con baja visión o con sordoceguera, y también a la ONCE, en su doble vertiente: empresarial y prestadora de servicios sociales.

Desde el punto de vista institucional, se presentaron varias dificultades que afectaron de manera directa al colectivo de los ITB.

El confinamiento obligó a la ONCE a parar toda su actividad comercial. Pero, para la atención a las personas afiliadas, se adoptaron las medidas oportunas

para cubrir las más urgentes y necesarias demandas. En materia de tiflotecnología y tecnología, se crearon equipos de guardia en el CTI y en Accesibilidad ONCE, pudiendo, además, contactar con el Centro de Atención al usuario (CAU) de Ibermática para el apoyo sobre estas cuestiones y, en los centros de la ONCE, se mantuvieron 25 puestos de instructores en tiflotecnología y braille con el 70% de jornada efectiva, de un total de 80, distribuidos entre toda la geografía española.

La forma de atención se tuvo que modificar, y se pasó de la eminentemente presencial a las fórmulas a distancia, siendo las atenciones remotas las que representan el dato más significativo para la intervención de los ITB (Tabla 1).

Tabla 1. Atenciones remotas en 2020

Mes	Total
Enero	188
Febrero	217
Marzo (el 14 empieza el confinamiento)	625
Abril (25 ITB desde el 5 de abril)	670
Mayo (25 ITB)	876
Junio (toda la plantilla desde el 15)	662
Julio	585
Agosto	300
Septiembre	515
Octubre	591
Noviembre	570
Diciembre	383
Total	6182

A continuación, se muestra gráficamente el número de intervenciones realizadas entre los meses de enero a diciembre de 2020. En la Figura 1 se puede leer el detalle numérico de cada uno de los meses.

Moreno, I. (2021). La tiflotecnología en la crisis de la covid. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 109-138. <https://doi.org/10.53094/MKQU7448>.

Figura 1. Diagrama de barras de atenciones remotas en 2020

Por un lado, se observa un incremento del uso de sistemas remotos de intervención durante el periodo de confinamiento. En el mes de marzo se cuadruplican los datos de intervenciones realizadas, si se comparan con los de enero o febrero, y en mayo se multiplican por cinco.

Por otro, se inicia un leve descenso cuando se recupera la atención presencial en los meses de julio y agosto. En este descenso también ha influido el carácter estacional de estos meses. No obstante, si se comparase con los mismos meses del año anterior, podríamos observar que están por encima las cifras de atención del verano de 2020.

Por último, el incremento parece mantenerse. Se recupera en septiembre y, a partir de ese mes, cualquier otro duplica las atenciones de primeros de año, lo que hace suponer que este modelo de intervención remota parece haber venido para quedarse.

Asimismo, la necesidad de ocio y ocupación del tiempo libre que generó el confinamiento provocó un aumento significativo del uso de la Biblioteca Digital ONCE (BDO) y de la Videoteca Audesc (técnica audiodescriptiva). Desde estos dos servicios, las personas afiliadas pueden acceder a la lectura de libros (sonoro o braille) o a la reproducción de películas con audiodescripción.

Otro factor por destacar sobre su incremento fue la divulgación que se realizó desde el colectivo de los ITB y desde el resto de profesionales o centros (CTI, maestros, trabajadores sociales, gestores de departamento, voluntarios...).

En el segundo trimestre del año aumentó el uso de los libros Daisy (*Digital Accessible Information System*) en un 45%, y los TLO (formato de libro electrónico que la ONCE utiliza para poner a disposición de sus afiliados los libros que se han transcrito o producido en braille) en un 80% con respecto al trimestre anterior. La descarga de obras de Audesc tuvo unos aumentos importantes (147%) y la visualización *online* alcanzo un 165%.

Estos valores, al llegar el mes de junio, no dejaron de aumentar. Se han convertido en recursos de ocio valorados por el colectivo y, sobre todo, para los afiliados que se han incorporado al uso de esos servicios y que anteriormente no los utilizaban (Tabla 2).

Tabla 2. Descargas de la BDO y de Audesc en 2020

BDO	01-01 AL 13-03	14-03 AL 15-06	16-06 AL 31-12
Partitura	243	301	1 093
Daisy	76 465	110 620	223 861
TLO	3 652	6 563	10 850
Total	80 360	117 484	235 804

Audesc	01-01 AL 13-03	14-03 AL 15-06	16-06 AL 31-12
Descarga audio	8 378	20 665	29 137
Visualización <i>online</i>	14 910	39 557	54 163
Total	23 288	60 222	83 300

En la Figura 2 se muestra gráficamente el número de descargas de partituras, Daisy y TLO que hubo en el primer y segundo trimestre del año 2020 y en el segundo semestre.

Figura 2. Diagrama de barras de descargas de la BDO en 2020

En la Figura 3 se muestra gráficamente el número de descargas de audio y de visualizaciones *online* de películas audiodescritas que hubo en el primer y segundo trimestre del año 2020 y en el siguiente semestre.

Figura 3. Diagrama de barras de descargas de Audesc en 2020

Finalmente, hay que señalar que las atenciones realizadas desde el 5 de abril al 15 de junio de 2020, por parte de los 25 ITB (con 30% de su jornada en ERTE), fueron algo superior a las 7000.

3. Importancia de la coordinación, el trabajo en equipo y la divulgación del servicio

Habitualmente, la coordinación entre los diferentes actores que intervienen en Servicios Sociales para Afiliados resulta esencial para la consecución de objetivos comunes. Sin embargo, las especiales circunstancias que marcaron el período de confinamiento, pusieron de manifiesto hasta qué punto es importante en los procesos disruptivos y de adaptación.

La tiflotecnología destacó como pieza clave en un engranaje formado por un equipo multidisciplinar que incluía miembros de todos los centros y de diferentes categorías profesionales.

No obstante, centrando el análisis en la atención tiflotécnica, y teniendo en cuenta, como se explicaba anteriormente, que, del total de la plantilla de los ITB, solo per-

manecieron en activo 25 técnicos con el 70 % de la jornada, las funciones propias de la categoría profesional tuvieron que limitarse. Por ese motivo, quedó marcada como

[...] actuación fundamental la atención de incidencias y la prestación de soporte en la realización de tareas de apoyo a las TIC, priorizando los servicios laborales y de estudio, y garantizando el acceso a la comunicación y el ocio, para evitar aislamiento y mejorar la situación de colectivos especialmente vulnerables.²

Básicamente consistió en:

- Facilitar el acceso a plataformas educativas y a herramientas o aplicaciones para teletrabajo³ y a aplicaciones o páginas web de necesidades básicas (sanitarias, compras, etc.).
- El soporte en la instalación de *software* y *hardware* tiflotécnicos, en propiedad o como adaptación al puesto de estudio (APE) o adaptación al puesto de trabajo (APT).
- El acceso y utilización del ClubONCE, la descarga de libros o películas, descarga de documentos educativos, etc.
- La configuración de herramientas tiflotécnicas y cualquier otra necesidad que surgiera y pudiera ser atendida de forma telemática relacionada con las TIC.

Ha de tenerse en cuenta que, a 31 de marzo de 2020, la ONCE contaba con un total de 72052 personas afiliadas, de las cuales:⁴

- 7273 eran estudiantes, incluyendo todas las etapas formativas. El 52,22 % de ellos (3798) se encontraban cursando educación obligatoria (de 3 a 16 años).
- 3746 eran activos laboralmente, con una ocupación distinta a la venta de productos de lotería. Un 28 % de ellos en el Grupo Social ONCE y un 72 % en empresas y entidades externas.
- 16396 pertenecían a colectivos especialmente vulnerables (13404 mayores de 55 años que vivían solos, más 2992 afiliados con sordoceguera).

2 Extracto de las funciones comunicadas por el Dpto. de RR. HH. para el período en ERTE.

3 Trabajo que una persona realiza para una empresa desde un lugar alejado de la sede de esta (habitualmente su propio domicilio) por medio de un sistema de telecomunicación.

4 Datos facilitados por los departamentos de Afiliados, Atención Educativa y Apoyo al Empleo.

Por todo ello, la ratio de afiliado/profesional condicionó en gran medida el volumen de atención y la distribución de responsabilidades. Sin olvidar que fue necesario atender a otros profesionales no afiliados (maestros propios y externos, y técnicos de otras empresas) que precisaron asistencia y formación para afrontar las situaciones de teletrabajo e *e-learning*.⁵

3.1. Coordinación

Para llegar a comprender el alcance de la coordinación a todos los niveles, resulta necesario agrupar las numerosas tareas realizadas en cada centro, a través de los diferentes profesionales y colaboradores.

3.1.1. Detección de necesidades

El contacto telefónico que se realizó durante todo el período de confinamiento permitió detectar la mayoría de las situaciones que precisaban atención urgente o que se encontraban en circunstancias de especial vulnerabilidad y aislamiento sin recursos.

En este proceso participó todo el personal que se encontraba fuera del ERTE, de manera total o parcial: directivos y responsables de servicio y gestión, miembros de los Consejos Territoriales, directores de Agencias, psicólogos, trabajadores sociales, especialistas en sordoceguera, personal administrativo, colaboradores del proyecto Oncerca y voluntariado. A través de numerosas llamadas diarias, se valoraba la situación específica de cada persona afiliada y se daban a conocer los servicios que la ONCE continuaba prestando a pesar de las dificultades. El objetivo era atender y acompañar a todos los afiliados de la organización.

3.1.2. Priorización y distribución de atenciones

Los gestores de Servicios para Afiliados y los de Autonomía Personal, principalmente, desarrollaron una complicada función de cribaje. Debían priorizar los casos que precisaban atención urgente y distribuir tareas entre los diferentes ITB en activo, o derivarlos a otro tipo de atención, como soporte psicológico o la asistencia a través de

5 Procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo a través de Internet, caracterizados por una separación física entre profesorado y estudiantes, pero con el predominio de una comunicación tanto síncrona como asíncrona, a través de la cual se lleva a cabo una interacción didáctica continuada.

voluntariado, por ejemplo. Según la organización de cada centro, en ocasiones este cribaje se complementaba con la actuación de otros profesionales.

Se ha de destacar que todo el personal que participaba en estos procesos estaba sometido a las dificultades sobrevenidas por el cambio de funciones habituales que, además, debían realizarse a distancia, pero que iban superándose para la consecución de las demandas de las personas afiliadas.

3.1.3. Servicio de tiflotecnología

El servicio de tiflotecnología se desarrolló con 25 ITB que cubrieron las necesidades de accesibilidad tecnológica de todo el territorio nacional. La capacidad de improvisación fue esencial en un momento en el que la atención y las herramientas utilizadas habitualmente sufrieron un drástico cambio, demostrando así la cualificación como profesionales que dan respuesta a todos los problemas de ámbito tecnológico, con recursos y habilidades multidisciplinares, que permiten probar innovaciones, aplicarlas en el ámbito educativo, laboral o doméstico e instruir en su utilización.

No obstante, las dificultades derivadas del nuevo rol del ITB conllevaron una enorme tarea de organización y coordinación de todo el equipo, con el objetivo de conseguir soporte recíproco, para poder afrontar la multitud de situaciones que se dieron esos días. No solo con las diferentes plataformas de comunicación, sistemas operativos, dispositivos y adaptaciones, sino, también, con la gran variedad de usuarios atendidos.

A la gravedad de la situación se le sumaron otras dificultades, como, por ejemplo, la falta de material especializado y recursos en algunos centros, que quedaron almacenados en las aulas de tiflotecnología, sin posibilidad de acceder a ellos. Cosa que pudo subsanarse con la asistencia entre compañeros y la gran ayuda que supusieron los especialistas del CTI en activo, así como la disponibilidad de los recursos materiales personales de los ITB o sus entornos familiares.

3.2. Trabajo en equipo

El desarrollo del servicio de tiflotecnología precisó una gran coordinación, llevándose a cabo a través de las siguientes estrategias:

Moreno, I. (2021). La tiflotecnología en la crisis de la covid. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 109-138. <https://doi.org/10.53094/MKQU7448>.

- a. *Comunicación.* A nivel general, se adaptó la red de contactos y herramientas. Se creó una lista de distribución en correo electrónico con los profesionales en activo y se comenzaron a utilizar nuevas plataformas de videoconferencia (Zoom, Google Meet, Jitsi Meet, Microsoft Teams). Una comunicación fluida permitió la rápida solución de dudas e incidencias y, sobre todo, la colaboración continua. Cada centro estableció su propia red de contactos para la distribución de tareas y optimización de la atención territorial.
- b. *Recursos compartidos.* Se estableció una carpeta compartida específica para recursos didácticos, que fueron creándose al ser necesarios para el desarrollo de la actividad, y se mantuvo el uso de la carpeta compartida desde Accesibilidad ONCE que contiene recursos de *software* (*scripts, drivers*, instrucciones técnicas, ejecutables...) para la atención a las personas afiliadas que, sobre todo, trabajan en el entorno de la ONCE.
- c. *Formación y experimentación.* El teletrabajo y las nuevas herramientas precisaron continuas evaluaciones de accesibilidad y numerosas pruebas para conseguir que, tanto técnicos como usuarios, pudieran aplicarlas a sus tareas laborales, académicas, culturales y de ocio. Con las aportaciones de todo el equipo, se elaboraron guías didácticas y manuales que facilitaron la formación directa de afiliados, la de otros técnicos en activo y la posterior preparación de todos los ITB una vez finalizó el ERTE.
- d. *Nuevas estrategias.* Las especiales circunstancias del período de confinamiento requirieron la aplicación de nuevas estrategias de atención, que debía ser totalmente virtual. La asistencia remota con JAWS Tandem, NVDA Remote o TeamViewer (herramientas de asistencia remota para uso de los ITB afiliados y no afiliados) se complementó con el uso de mensajería instantánea, llamadas telefónicas, videollamadas y plataformas de videoconferencia. También se elaboraron guías y tutoriales en diferentes formatos multimedia y se promocionó su acceso a través de las webs corporativas, blogs, web didácticas y canales de difusión en YouTube que, además, incluyeron numerosas actividades culturales y de entretenimiento.

Se ha de destacar que estas nuevas estrategias siguen utilizándose y mejorando actualmente, ya que supusieron un cambio sustancial en la atención tiflotécnica que ha permitido continuar con el servicio a pesar de las restricciones de atención y movilidad en todo el estado.

- e. *Soporte*. El más que necesario soporte mutuo de todo el equipo de ITB en activo durante el período de confinamiento también precisó la inestimable colaboración del personal y de los técnicos del CTI y de la Dirección Técnica de Sistemas y Tecnologías de la Información, maestros y de todos los demás profesionales que facilitaron atenciones e instalaciones, resolución de incidencias y la gestión de materiales de adaptación.

No menos importante fue la colaboración que se encontró en profesionales externos y, sobre todo, en los propios afiliados, familiares e incluso vecinos, que facilitaron en los momentos más difíciles conectar remotamente para poder realizar la atención. Por poner un ejemplo, los casos de personas con ceguera que vivían solas, con equipos informáticos sin la adaptación precisa o que no acababan de funcionar y que, gracias a sus intervenciones, pudieron lograrse superar las dificultades para conseguir los objetivos necesarios.

Cabe determinar entonces que el positivo resultado de la atención realizada durante todo el período de confinamiento fue consecuencia directa de la coordinación y trabajo en equipo de todos los profesionales implicados y de las personas del entorno de los afiliados (familia, vecinos, voluntarios...).

3.3. Divulgación del servicio

En todo este período cobra especial relevancia la difusión de las acciones llevadas a cabo, no solo para que la población en general conozca la importante labor social que la ONCE desarrolla, sino también para llegar a todos los afiliados y afiliadas.

Se emitieron algunos reportajes y cuñas publicitarias en diferentes espacios de ámbito nacional y autonómico, como, por ejemplo:

- Espacio diario de *Sorteos ONCE* en TVE del día 16 de mayo de 2020, en el que se menciona la importancia de la Red para facilitar el acceso de las personas ciegas a entornos educativos, laborales, de cultura, ocio o información, y se destaca la necesidad de contar con plataformas accesibles y los beneficios de la tiflotecnología. Disponible en:
<https://www.rtve.es/m/alcarta/videos/sorteos-once/once-16-05-20/5577105/>.
- Programa *Para que veas*, de Patty Bonet, emitido en Radio 5 (de RTVE) el día 25 de mayo de 2020 con el título *Día de internet: la accesibilidad abre el mundo a*

los ciegos y su ausencia aísla, donde se hace un llamamiento sobre la necesidad de una accesibilidad plena y real de las personas ciegas o con discapacidad visual grave, para poder afrontar todo tipo de situaciones. Disponible en:

<https://www.rtve.es/alacarta/audios/para-que-veas/para-veas-dia-internet-accesibilidad-abre-mundo-ciegos-su-ausencia-aisla-25-05-20/5581926/>.

- Cuñas publicitarias en radios nacionales y autonómicas, emitidas y repetidas en horarios de máxima audiencia, sobre la función social de la ONCE y la actividad de sus profesionales, con los lemas *Gente con ilusión* y *Con esta actitud, todo saldrá bien*.
- *El Món a RAC1*. Programa del 8 de mayo de 2020 (emitido a las 9:41:54). Descarga disponible en MP3 en: <https://audioserver.rac1.cat/get/061b8844-08ad-47a8-ac8c-ca5717e44f45/1/2020-05-08-el-mon-a-rac1-9h.mp3?source=WEB&download>.
- *Herrera en COPE*. Programa del 3 abril de 2020. Disponible en: https://www.cope.es/programas/herrera-en-cope/herrera-en-cope-hora-completa/audios/herrera-cope-03-04-2020-20200403_1064758 (minuto 23:52 del archivo de audio).
- *Informativo Telerioja* de RTVE, del día 13 de mayo de 2020. Reportaje sobre estudiantes con discapacidad visual en La Rioja y el uso de la Tiflotecnología en la educación a distancia. Disponible en: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/informativo-telerioja/informativo-telerioja-2-13-05-20/5575071/?t=07m20s>.

4. ¿Quiénes han sido los usuarios atendidos?

El distanciamiento creado por el confinamiento generó múltiples dificultades que nos obligó a ser dinámicos, flexibles e imaginativos en la instrucción y resolución de problemas teniendo en cuenta las dificultades específicas de cada usuario.

Hay que destacar la necesidad y la importancia para los usuarios de obtener una autonomía y participación activa en su vida cotidiana. Sin embargo, no todos parten del mismo punto ni tienen los mismos recursos o capacidades para hacerlo de manera

efectiva. Sus habilidades y competencias digitales, recursos utilizados y adecuación facilitan, en gran medida, el uso de la tecnología y el acceso a la misma.

Una tecnología no accesible supone una barrera mayor y un motivo para dificultar la integración de una persona con un déficit visual.

Gran parte de las atenciones se realizaron con personas mayores con el manejo e incidencias de la BDO y de las películas con audiodescripción en sus dispositivos móviles y ordenadores, con las que, en ocasiones, necesitábamos la ayuda de familiares, acompañantes, cuidadores y cualquier persona próxima que se prestara para su colaboración.

Otras atenciones que se prestaron mayoritariamente y de forma regular fueron a los estudiantes en diferentes etapas educativas, desde niños de primaria hasta adultos que cursaban estudios universitarios, así como a sus maestros de apoyo de la ONCE.

Los estudiantes de la Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE también recibieron apoyo en sus exámenes a través del Campus Virtual y con seguimiento a través de la herramienta Zoom.

Además, se mantuvieron reuniones con entidades como la UNED con el fin de mejorar la accesibilidad a la plataforma de exámenes. O con la administración pública, para la realización de pruebas de capacitación profesional a las que se presentaban personas afiliadas a la ONCE.

Los usuarios con sordoceguera fueron otro de los colectivos a los que se atendió durante el confinamiento. Inicialmente, se contó con la participación de sus mediadores y, posteriormente, debido a su ausencia, nos tuvimos que valer de la ayuda de familiares, amigos e incluso vecinos.

El contacto con los compañeros de los centros trabajo también fue continuo. Desde el principio del confinamiento se les prestó ayuda para realizar las conexiones remotas o el uso de las herramientas de comunicación.

El teletrabajo llegó para quedarse y obligó a todos a adaptarse a esta nueva forma de trabajar, facilitando la accesibilidad en el uso de herramientas para estos fines

(conexiones VPN, escritorios remotos y virtuales, etc.), por lo que, muchas veces, hubo que contactar con el soporte informático de los usuarios y, en muchas ocasiones, establecer colaboraciones en conjunto con los técnicos del CTI o de la Dirección Técnica de Sistemas y Tecnologías de la Información de la ONCE para solventar problemas de accesibilidad con las aplicaciones o los equipos.

5. Equipamiento técnico durante la pandemia

La primera cuestión importante que le surge a un ITB es el tema de la diversidad de dispositivos, en lo que respecta tanto al *hardware* (ordenadores, móviles y tabletas), como al *software* (sistemas operativos, aplicaciones o programas) y la variabilidad de combinaciones entre ambos que pueden presentarse. Este despliegue de medios no tendría sentido sin un *software* accesible que permitiese controlarlos y explicarlos.

En este caso, y dado que la comunicación del confinamiento tuvo lugar durante el fin de semana, produjo una situación en la que la mayoría de los ITB tuvo que echar mano de herramientas y equipos propios, dado que los equipos corporativos se quedaron en las sedes de la Institución.

Además, para atender las crecientes demandas surgidas durante el confinamiento total, en muchos casos hubo que adaptarse a utilizar nuevas herramientas para explicar su uso al grueso de afiliados.

La segunda cuestión importante ante la falta de contacto presencial es la gran variedad de tipos de comunicaciones y la desigualdad en la calidad de estas, dado que no es lo mismo conectarse a un equipo cableado con fibra óptica, que permite grandes volúmenes de información, que a un dispositivo móvil con baja cobertura.

La tercera cuestión es el perfil de la persona, en este caso, afiliada que utiliza la tecnología. Hay mucha diferencia entre atender a una persona con ceguera total y a una persona con baja visión.

En el Apéndice se relaciona el equipamiento específico, en general, utilizado entre todos los ITB durante la pandemia.

Moreno, I. (2021). La tiflotecnología en la crisis de la covid. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 109-138. <https://doi.org/10.53094/MKQU7448>.

6. Dificultades y soluciones

Proporcionar una vía de acceso a la comunicación, al ocio, al estudio o al trabajo con el apoyo de las nuevas tecnologías supuso un reto no exento de dificultades. Mientras que antes, en muchas ocasiones, se solucionaban con una visita, una intervención directa o una atención presencial, en este periodo hubo que ir solventando numerosas y dispares situaciones con las posibilidades que nos ofrecen los medios técnicos, pero, sobre todo, con paciencia y mucho esfuerzo. El conjunto de dificultades encontradas y las soluciones planteadas se pueden englobar en los siguientes apartados.

6.1. Disponibilidad

La primera gran dificultad importante que generó la pandemia fue la conciliación laboral y familiar, intentando ajustar muchas situaciones nuevas: la suspensión de nuestra vida social, asumir nuevas rutinas dentro de nuestro hogar, las videoconferencias, llamadas, la gestión del teletrabajo, las necesidades familiares.

La sensación generalizada fue la de que el número de técnicos y el porcentaje de jornada resultaron insuficientes para atender una necesidad que surgió de forma excepcional. El 70 % de la jornada se quedó corto, y se optó por la flexibilidad tanto en las horas como en el tiempo de atención. No se podía quedar una sola persona afiliada sin posibilidad de comunicación con el exterior, o sin nuevas oportunidades de ocio.

6.2. Medios técnicos

Los medios con los que se cuenta en el puesto de trabajo no son los mismos con los que se podía contar en los domicilios. Se pudo resolver de diferentes modos: en algunos casos, desplazando equipos al domicilio del técnico, pero, en la mayoría, aportando dispositivos propios.

También se utilizaron herramientas de trabajo que no habían sido utilizadas hasta ese momento, como es el caso de Zoom, Teams, Classroom, Meet, etc. Hubo que realizar un esfuerzo grande y en poco tiempo tanto de autoformación como de formación a familiares y otros profesionales.

Otra dificultad técnica propia del teletrabajo radica en la baja calidad de algunas conexiones, tanto propias como de los usuarios, que no tienen más solución que la

de dedicarle más tiempo a este tipo de intervenciones o bien posponerlas. En muchas ocasiones, la conectividad (wifi, 4G) o los dispositivos tecnológicos (*smartphone*, ordenadores y herramientas para el trabajo remoto) no eran lo suficientemente potentes para dar un servicio de calidad.

En otros casos, se detectaron carencias en la dotación tecnológica de los usuarios (no disponer de ordenador, tableta, *smartphone*...), o, si se tenían, tuvieron que compartirlos con el resto de la familia (padres teletrabajando, hermanos en otros niveles educativos...). La solución aportada fue la de buscar horas de atención por las tardes o en fines de semana.

6.3. Falta de competencias digitales

El confinamiento, la reclusión en casa..., han dejado al descubierto las carencias en cultura digital y en recursos tecnológicos de las familias en general y de los afiliados en particular. En cuestión de días, de vivir, estudiar y trabajar en el exterior del núcleo familiar se pasó a realizar estas actividades vitales en y desde el interior de nuestros hogares.

También las empresas y los centros educativos han mostrado carencias y dificultades de adaptación a la situación extraordinaria del confinamiento.

En cuanto a los usuarios, no todos cuentan con la capacitación básica para afrontar el aprendizaje de una nueva herramienta. Podemos destacar:

- Falta de alfabetización digital en algunos sectores.
- Desconocimiento de términos comunes hoy en día (nube, datos, almacenamiento...).
- Escasas habilidades en el manejo de la tecnología por parte de algunos usuarios.

Hay que tener en cuenta que la atención remota⁶ requiere mayores habilidades por parte de los usuarios que en las atenciones presenciales.

La falta de alfabetización digital se supone en dos perfiles de usuarios, como son las personas mayores —con una menor adaptabilidad a las nuevas tecnologías de manera

⁶ Se entiende por asistencia remota el servicio que permite la solución de problemas asistidos por un técnico utilizando internet y aplicaciones para poder realizar acceso remoto a los equipos del usuario al que se le presta la atención.

general—, así como algunas personas con sordoceguera, sobre todo personas sordas con ceguera sobrevenida que no han tenido el acceso a un vocabulario normalizado.

Las soluciones aplicadas en este aspecto han sido:

- La primera y fundamental, mucha paciencia.
- Explicación muy detallada de los pasos que conlleva cada procedimiento, transmitido verbalmente o enviado en forma de pequeños tutoriales.
- Coordinación con servicios técnicos.
- Apoyo de familiares, voluntariado y personas del entorno del usuario.
- Nueva forma de explicar. Al impartir sesiones telefónicas, fue muy importante incidir en el funcionamiento de cualquier adaptación sobre un sistema operativo: estructuras, interfaz gráfica, elementos, terminología...

6.4. Limitaciones de las herramientas de atención remota

No todas las atenciones pueden ser solucionadas de forma remota, requiriendo una intervención presencial. En estos casos, al no resultar posible, se fueron solventando, en la medida en que se pudo, fundamentalmente con apoyo de personas del entorno de los usuarios y con el uso de videoconferencias.

También ha incidido el hecho de que los ITB llevasen tiempo utilizando las herramientas de atención remota de manera regular. La experiencia es una receta que hemos podido aplicar, de forma que, en muchas ocasiones, al escuchar un mensaje de voz de un dispositivo ya sabemos en qué situación se encuentra este, aunque no se esté delante para comprobarlo.

6.5. Fragmentación

La diversidad de dispositivos, *software*, sistemas operativos, capas de personalización, etc., inciden en gran medida en nuestra manera de intervenir. Es evidente la diferencia entre la atención remota en un ordenador o un móvil. Se tuvieron que utilizar servicios propios y privados, como WhatsApp, y realizar videoconferencias.

También existe el problema de los permisos de control por parte del usuario que nos debe habilitar, y, en otras ocasiones, son los técnicos informáticos los que deben habilitar ciertos permisos para el funcionamiento.

Esto, unido a la diversidad de usuarios, convierte el trabajo del ITB en un campo de pruebas ilimitado. Por ejemplo, es muy diferente realizar una sesión remota a un dispositivo iOS que a otro Android, unido a que, a veces, no es posible controlar el equipo (por ejemplo, en un reinicio tras una actualización).

7. Anécdotas de la intervención

La repentina irrupción del teletrabajo y la asistencia remota casi como única forma de intervención con el afiliado ha supuesto infinidad de situaciones inesperadas que se han ido sorteando con mayor o menor fortuna. Muchas de estas situaciones quedarán en el recuerdo como divertidas anécdotas, otras quizás no tanto, pero quedémonos con las primeras.

Un simple equívoco da lugar a un enredo, desesperante en el momento, pero divertido una vez solucionado: un usuario con su teléfono en modo avión, por lo que difícil contactar con él para atenderle si no intervienen los servicios sociales del lugar para que los vecinos solucionaran el entuerto; un niño afiliado que hace de intérprete de su padre, que no sabe español, para una instalación por videollamada; configurar una impresora braille para un niño afiliado siendo el interlocutor el abuelo con déficit auditivo y las consiguientes malas interpretaciones, o un «espontáneo» en formación *online* con nombre idéntico al del afiliado que se está atendiendo...

Imagine una situación en la que el usuario demanda aplicaciones de ocio para su teléfono que le permitan lectura de libros o disfrutar de películas audiodescritas, cosas que nunca ha visto pero de las que le han hablado. Hasta el momento, para él, un teléfono solo servía para realizar llamadas. Sucedió que un usuario hizo esta demanda y, cuando se contactó con él, no sabía decir qué teléfono poseía. No sabía si era Android o Apple. Pidiéndole que diera algún detalle que revelase el tipo de terminal, no se conseguía averiguarlo. Se le pide a un familiar que describa el aspecto de la pantalla para intentar identificar el terminal, la marca. La sorpresa llegó al describir que la pantalla solo mostraba la hora y que el teléfono era de teclas (imposible instalar una *app*).

Son muchas las ocasiones en las que las sofisticadas herramientas para hacer conexiones remotas con las que poder ver la pantalla del usuario no eran suficiente soporte para realizar una asistencia. En muchas ocasiones, hubo que tirar de cosas más rudimentarias, por llamarlas de alguna forma. Una simple videoconferencia por WhatsApp o FaceTime ha solucionado muchos problemas en los que el ITB necesita tener un par de ojos al otro lado de la conexión. Puede suponerse que intentar que una persona con ceguera haga foco sobre la pantalla con una videollamada no es tarea fácil. Ha sido así como se ha podido averiguar la contraseña de un rúter, discernir el modelo del lector de libros hablados que estaba usando, rastrear con una videollamada un cable de Ethernet que atravesaba toda la casa con varios empalmes hasta lograr averiguar cuál era el que estaba desconectado.

Sin embargo, la tecnología no siempre es suficiente y, a veces, la presencia física es imprescindible. El voluntariado en tiempos de pandemia se ha revelado como el gran aliado. Muchas han sido las veces en las que se han convertido en los ojos y manos de los ITB, siguiendo instrucciones telefónicas cuando los lectores de pantalla, los asistentes de voz o las líneas braille han dejado de funcionar. Mención especial para los mediadores de personas con sordoceguera, pues establecer un contacto telefónico previo para iniciar una sesión remota se hace imposible. Es necesario que alguien, al otro lado del teléfono, cuente lo que un usuario quiere decir cuando solo puede usar la dactilografía para comunicarse.

En el caso de los usuarios con sordoceguera, estos viven la pandemia de una manera significativa, ya que esta discapacidad supone superar muchas barreras para establecer comunicación con su entorno, tarea aún más difícil si añadimos el fenómeno del confinamiento. Esto puede verse reflejado en el caso de una usuaria sorda de nacimiento y ciega en los últimos años. Su pérdida de visión ya está tan agravada que decide comprar un iPhone y una línea braille para conectar a este. Tras un par de sesiones de las muchas necesarias para adquirir un manejo fluido de estos dispositivos, comienza el periodo de confinamiento, paralizando su formación, con tan mala fortuna que su línea braille comienza a dar fallos, desconectándose del iPhone con frecuencia. Ni ella ni su marido, también sordo, pueden resolver este problema técnico, debido a un mal funcionamiento del Bluetooth. La asistencia telefónica no es posible por motivos evidentes.

Gracias a la labor de sus mediadores se pudo establecer contacto entre ellos y el CTI para poder realizar un cambio por una nueva línea braille, que ya por fin funcionaba perfectamente sin desconexiones.

Moreno, I. (2021). La tiflotecnología en la crisis de la covid. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 109-138. <https://doi.org/10.53094/MKQU7448>.

El nuevo equipo se instaló y configuró a través de una videollamada de Skype para dar instrucciones al mediador de las operaciones de configuración. La sonrisa y los gestos de la usuaria fueron la mayor recompensa al esfuerzo de profesionales, mediadores, maestros, ITB..., que habían intervenido en su proceso de formación.

8. Cambios en la atención tiflotécnica

Antes de la vuelta a la actividad tras el confinamiento, se creó un grupo de trabajo con varios de los 25 ITB para analizar las circunstancias, las nuevas necesidades, los procesos y las metodologías, y se elaboraron una serie de documentos para las personas afiliadas y los profesionales con pautas y consejos para una intervención lo más segura posible.

Tras volver a la actividad, algunas cuestiones que antes eran menos habituales forman parte de una nueva normalidad:

- Aumento de las demandas de asesoramiento en compras y pagos *online*, plataformas de compras o contenidos multimedia, especialmente de servicios del ClubONCE, como la biblioteca digital de la ONCE (GOLD) y de audiodescripción (Apolo ONCE).
- Apoyos técnicos ajenos a la formación. Asistencias sobre problemas ajenos al servicio, como configuraciones, instalaciones, incidencias técnicas o gestión de licencias.
- Herramientas remotas y/o de comunicación *online*. Hicieron posible continuar formaciones con afiliados; sobre todo, afiliados con dificultades para acercarse a las aulas (por edad, transporte, distancia, confinamiento, etc.). También brindan nuevas posibilidades, ofreciendo colaboración entre compañeros y una mayor divulgación de la tiflotecnología. Aumento de actividades, reuniones, charlas mediante diferentes sistemas de videollamada (Zoom, Skype, etc.).
- Aumento del trabajo colaborativo.
- Aumento de la petición de asesoramiento en la accesibilidad de sistemas telemáticos: web, *app*, etc.

- Formación general. La importancia de contar con conocimientos básicos sobre nuevas tecnologías es vital. Redes, comunicación, información, seguridad, protección de datos..., están en juego hoy más que nunca.
- Incorporación de las medidas de higiene en la atención presencial (abrir las ventanas, utilización de gel hidroalcohólico, desinfección de equipos y mobiliario con viricidas, etc.) siguiendo las normas establecidas al respecto.
- Adaptación de los diferentes servicios anteriormente establecidos para que se puedan realizar de manera telemática:
 - Elaboración y actualización, por parte de la ONCE, de la página web de ClubONCE con nuevos contenidos:
 - Tutoriales de plataformas (Zoom, Teams, Meet...).
 - Tutoriales para la descarga de libros y visualización de películas.
 - Demanda de servicios (servicios sociales, vendedores afiliados, etc.).
 - Nueva página del CTI. Con venta *online*, catálogo, venta de segunda mano, recursos formativos (guías y manuales), etc.
- Mayor implicación de voluntarios y/o familiares en la facilitación a los afiliados del acceso de servicios telemáticos.

9. Conclusiones

Desde marzo de 2020 hasta ahora nos está tocando vivir en un contexto muy atípico debido a la pandemia. Por este motivo, han surgido nuevas necesidades o dificultades para el acceso de las personas con discapacidad visual a las tecnologías, habida cuenta del incremento de estas en la sociedad en la crisis provocada por la covid.

El uso de la tecnología, en general, supone para las personas con discapacidad un arma de doble filo. Por un lado, proporciona nuevas herramientas que posibilitan tareas que no podían realizarse sin ella y, por otro lado, al no cumplirse, en muchas ocasiones, las pautas o normas de accesibilidad en el diseño de las aplicaciones o

dispositivos, no se garantiza el uso normalizado de la tecnología a personas con baja visión, ceguera o sordoceguera.

El acceso a la tecnología es un derecho fundamental, y garantizar su acceso a las personas con discapacidad visual es primordial para su plena participación en la sociedad. Desde participar en una conferencia hasta asistir a clase o consultar las cuentas bancarias.

Y no hay un menú igual para todos, y nos debemos adecuar a las necesidades de los usuarios y sus particularidades. La importancia de la tecnología para la comunicación, la formación, la actividad laboral, el ocio y la cultura, y la adaptación a situaciones extraordinarias. Para ello, es necesario incidir en la capacitación digital para estar preparados.

No se puede obviar un hecho importante: una persona con ceguera o con baja visión capacitada tecnológicamente puede realizar prácticamente las mismas tareas que una persona sin discapacidad visual.

En la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, son muchas las situaciones en la vida de una persona que pasan por el uso de la tecnología. Leer un libro digital, hacer la compra semanal, mantener comunicación con un grupo de amigos, gestionar citas médicas o las cuentas bancarias, desarrollar un trabajo profesional, etc. Y todo ello, interconectándose desde puntos geográficamente lejanos, en un abrir y cerrar de ojos, gracias a la red de Internet.

La transversalidad de la accesibilidad a la tecnología y, por ende, de la tiflotecnología, era un hecho que tomó especial relevancia en el confinamiento y que ha persistido tras el mismo. Más que nunca, se ha puesto en relieve la cara y la cruz de esta situación. Sin las plataformas de teletrabajo, los campus virtuales, la compra *online*, los pagos desde el móvil, las aplicaciones para mantener reuniones privadas y profesionales y un largo etcétera, se habría aislado y paralizado, en mayor medida, el mundo en el que vivimos.

Podemos concluir que creemos que hemos tenido una experiencia profesional durante el confinamiento complicada, ardua y difícil, pero que nos ha servido para poder darnos a conocer a muchos afiliados de nuestra Organización que no tenían conocimiento de nuestra existencia.

Asimismo, nos ha servido, de una manera gratificante, para poder realizar todas las intervenciones que tuvimos durante el confinamiento y poder ayudar a tantos y tantos afiliados de nuestra Organización. Se ha conseguido:

- Que una niña pueda estudiar desde casa como el resto de sus compañeros de clase.
- Que el universitario realice, con garantías, los exámenes del grado.
- Que el profesional teletrabaje con las medidas y recursos accesibles como el resto de los trabajadores de su empresa.
- Que la persona con sordoceguera pueda realizar la compra *online* de lo que necesita cada día, ella y su familia.
- Que los mayores que han tenido que quedarse en casa o en la residencia puedan ocupar su tiempo leyendo o informándose de lo que sucede en el mundo cada día.

Y a pesar de que el número de profesionales que quedó en atención durante el ERTE fue inferior al que se necesitaba —dada la situación que se generó de convergencia de un número elevado de demandas con la rapidez y la urgencia en la respuesta, más la trascendencia de muchas de ellas, al cubrir necesidades de importancia para las personas afiliadas u otros profesionales que debían atenderles, como los maestros—, cabe determinar que el positivo resultado de la atención realizada durante todo el período de confinamiento fue consecuencia directa de la coordinación y trabajo en equipo de todos los profesionales implicados e, incluso, del apoyo incondicional de los compañeros ITB que estaban en ERTE.

Todos y todas, usuarios, profesionales, familiares, voluntarios, etc., hemos tenido que aprender muy rápidamente nuevas aplicaciones, herramientas o plataformas, adaptarnos a distintos entornos y formas de trabajo o estudio y su accesibilidad, para poder afrontar el confinamiento y, tras él, poder seguir superando las barreras que la pandemia nos presenta en el día a día.

Y lejos de poner en alto el papel que ha desempeñado la tiflotecnología en esta crisis de la covid, todos y cada uno de los ITB que hemos participado de esta experiencia creemos que, a pesar de las dificultades y el duro trabajo, lo trascendente y relevante ha sido cada una de las personas que han hecho todo posible: desde el que ha ayu-

dato hasta el que ha resuelto los problemas, desde el que ha enseñado hasta el que ha aprendido, desde el que ha detectado las necesidades hasta el que ha gestionado los recursos para cubrirlas, porque, a pesar del distanciamiento físico, muchos nos hemos sentido presentes y unidos para poder hacer posible lo que parecía imposible.

Ignacia Moreno Montero. Instructora de Tiflotecnología y Braille. Delegación Territorial de la ONCE. Prim, 3, 28004; Madrid (España). Correo electrónico: igmm@once.es.

Moreno, I. (2021). La tiflotecnología en la crisis de la covid. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 109-138. <https://doi.org/10.53094/MKQU7448>.

Apéndice. Herramientas utilizadas por los ITB

Hardware

1. Anotadores y líneas braille

- a. Líneas braille Focus: Focus 14 Blue (V Generación), Focus 40 y Focus 14 Blue. Se utilizaron varios equipos, por ser este tipo el más extendido para dar soporte remoto con estos dispositivos, orientados sobre todo a alumnos de etapas educativas. También fue usada para valorar aplicaciones iOS y Android.
- b. Líneas braille SuperVario: líneas de 40 caracteres con anotador. Usada especialmente por personas con sordoceguera.
- c. Orbit 20: anotador con línea braille de 20 caracteres que puede utilizarse de manera autónoma como anotador o, conectado a dispositivos móviles u ordenadores, como línea braille.

2. Reproductores Daisy

- a. *Hardware*: Victor Reader, Victor Stream, Milestone, PlexTalk. Todos ellos permiten la lectura de los libros en CD o descargados de la BDO.
- b. *Software*: DaisyPlayer, Litersoft, AMIS, FS Reader. Instalados en un PC, reproducen los libros en formato Daisy de la BDO.

3. Lupas TV

- a. Sobremesa: permiten visualizar en una pantalla, a través de una cámara (zoom), textos, objetos, imágenes que se depositan en la bandeja de lectura, pudiendo variarse la magnificación, los colores, los contrastes...
- b. Manuales: de tamaño más reducido y fácil de transportar, facilitan la lectura o la visualización de objetos o imágenes por medio de la ampliación o el cambio de colores y contrastes.

Software

1. Lectores de pantalla.

- a. NVDA. Masivamente empleado en PC para formaciones, asistencia remota y apoyo de voz a la lupa de Windows o ZoomText.
- b. JAWS. Instalado en PC, sobre todo en entornos educativos y laborales. También proporciona acceso remoto por medio de Tandem.
- c. Narrador de Windows. Utilizado en formaciones remotas conectadas mediante otros lectores o para la instalación de ellos.
- d. VoiceOver. Para Apple (iPhone, OsX y WatchOS). En las formaciones en la accesibilidad de esos dispositivos y también en la valoración de aplicaciones móviles. Consultas sobre Apple TV.
- e. TalkBack. Para Android. Utilizado sobre todo en formaciones como complemento a la magnificación en Android o para valoraciones de aplicaciones móviles.

2. Magnificadores.

- a. ZoomText. Instalado y configurado en varios ordenadores. Se pudo contar con licencias para acceso remoto, lo que facilitó el trabajo de los ITB y de los afiliados que teletrabajaban.
- b. Lupa y características visuales de Windows. Ambas herramientas mejoran la visualización, configuradas sobre varios equipos.

3. *Software* para asistencias en remoto.

- a. TeamViewer Corporativo. *Software* que permite realizar atenciones remotas en toda clase de dispositivos (iPhone, Android, PC y Mac). Se ampliaron las licencias para dar servicio a todos durante el confinamiento.
- b. NVDA Remoto. Complemento que permite conexiones remotas sencillas a los usuarios de este lector de pantalla y el control de sus PC.

- c. JAWS Tandem. Dicha función, implementada en este lector de pantalla, permite atender directamente a usuarios de ese lector.
4. *Software* específico para educación y entretenimiento.
- a. Edico. *Software* desarrollado por la ONCE para el aprendizaje de Matemáticas, Física y Química. Configurado para profesores y alumnos.
 - b. EBrai. *Software* desarrollado por la ONCE para la transcripción de textos a braille.
 - c. Mekanta y MIO: programas de mecanografía. Muchos afiliados adquirieron buenos hábitos de mecanografía durante el confinamiento.
 - d. Juegos educativos. Facilitado a maestros el acceso al variado contenido, junto a Tiflojuegos.
 - e. Videoteca Audesc y Biblioteca Digital ONCE.
 - f. Daisy Converter. Para aquellos usuarios que prefieren escuchar sus audiobooks en CD o MP3.
 - g. GOLD y Apolo. Las aplicaciones más demandadas (en iOS y en Android) para el acceso a la BDO y a la Videoteca de la ONCE. Usado también el cliente de la BDO para enviar libros desde equipos Windows.
 - h. ClubONCE: acceso a la numerosa información específica creada para el momento de confinamiento, así como para la descarga de obras desde cualquier navegador, Windows o Mac.
5. *Software* OCR (siglas en inglés de reconocedor óptico de caracteres).
- a. FineReader. Para convertir documentación poco accesible remitida a alumnos en etapas educativas.
 - b. OmniPage. Usado especialmente por afiliados en el entorno laboral para digitalizar documentación.

- c. OCR de JAWS. Usado cuando los requerimientos de la digitalización no son pesados.
- d. Seeing AI, Voice Dream Scanner. Herramientas en dispositivos móviles que permiten el acceso a información escrita.
- e. Lookout y Supersense: OCR portátil para teléfonos Android.

Informes

Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia

Benefits: organising one of the ONCE's essential services during the pandemic

F. Tello Pérez

Resumen

En este informe se relata la situación que se ha vivido en la ONCE para poder seguir prestando uno de sus servicios sociales esenciales, el de las prestaciones económicas y materiales para personas con discapacidad visual afiliadas a la entidad. Además de conocer las dificultades que han sorteado los profesionales de la ONCE para que continúen los servicios sociales esenciales, se podrán ver datos cuantitativos que reflejan en números las consecuencias de la pandemia en la ONCE, más concretamente, en las prestaciones. Así mismo, de cara a dar a conocer este servicio y comprender mejor la repercusión que la pandemia ha tenido sobre el mismo, se describirán el tipo de prestaciones, económicas y materiales, que ofrece la ONCE a sus afiliados con discapacidad visual.

Palabras clave

Prestaciones económicas y materiales. Covid-19. Pandemia. Bienestar social. Administraciones públicas. Vulnerabilidad económica. Exclusión social.

Abstract

This report provides an account of how the ONCE continued to provide one of its essential social services, namely economic and material benefits for its affiliates with visual disability,

Tello, F. (2021). Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 139-150. <https://doi.org/10.53094/EWSV3598>.

during the pandemic. In addition to discussing the difficulties successfully countered by the organisation's professionals to ensure continuation of such essential services, the article contains quantitative data on the implications of the pandemic for the ONCE and more specifically for benefit payouts. To afford readers a fuller understanding of the service and the impact of the pandemic on its provision, the article also describes the type of economic and material benefits offered by the ONCE to its affiliates with visual disability.

Key words

Social benefits. Covid-19. Pandemic. Social welfare. Public authorities. Economic vulnerability. Social exclusion.

1. Introducción

El 14 de marzo de 2020, el mundo entero se veía golpeado por el ya conocido coronavirus covid-19, en diferente medida según la región del mundo sobre la que se centre la mirada. En España, especialmente, se sucedían las noticias, los titulares, se anunciaba el estado de alarma que paralizó todo tipo de actividad, excepto los servicios esenciales.

En esta tesitura, con una incertidumbre incalculable, se arrancaba el lunes 16 de marzo de 2020 en la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) y, más concretamente, en las oficinas de la Dirección General (DG). Ese día fue estratégico, se trataba del único día presencial en la oficina para trasladar o adaptar todas las tareas, y así poderlas realizar telemáticamente. Se dejaron preparados los equipos informáticos y las telecomunicaciones para afrontar telemáticamente, sin saberlo, lo que iba a suponer la mayor crisis global de los últimos 100 años. La ONCE no se arrugó ante el deber de garantizar el cumplimiento de los servicios esenciales que presta en su día a día. En el caso que nos ocupa, nos centraremos en las prestaciones de la ONCE.

Este gran buque que es la ONCE, con más de 80 años de historia, reparte a lo largo de España diferentes centros de gestión, Delegaciones Territoriales (DT), Direcciones de Zona (DZ) o Centros de Recursos Educativos (CRE). Referente a los dos primeros (DT y DZ), al menos encontraremos uno de ellos en cada comunidad autónoma, incluso más de uno en la misma comunidad autónoma si es necesario, según el volumen de personas afiliadas a las que se les presta algún tipo de servicio social. Sin embargo,

Tello, F. (2021). Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 139-150. <https://doi.org/10.53094/EWSV3598>.

son cinco los Centros de Recursos Educativos (CRE)¹ que hay en la península ibérica para atender las necesidades de las personas afiliadas que son menores y se encuentran en etapa escolar.

¿Qué son las prestaciones de la ONCE? Las prestaciones de la ONCE son aquellas ayudas que se reconocen a las personas afiliadas² que, o bien se encuentran en una situación de vulnerabilidad socioeconómica, o bien de imposibilidad para acceder a los contenidos necesarios para estudiar, trabajar o buscar trabajo. Por ello, según su necesidad, estas pueden ser prestaciones económicas o prestaciones materiales.

2. Prestaciones económicas

2.1. ¿Qué son las prestaciones económicas?

Como podrá uno comprender, las prestaciones económicas son aquellas ayudas que la ONCE reconoce a las personas afiliadas que solicitan una prestación y cumplen una serie de requisitos, presentando la documentación correspondiente que se analiza exhaustivamente en la Junta de Prestaciones.³ El cumplimiento de dichos requisitos, junto al análisis de la Junta de Prestaciones, avala la situación de necesidad económica y, por ende, su derecho a percibir la prestación solicitada.

Según su resolución, las prestaciones económicas pueden ser de resolución en la Junta Territorial o de resolución en la Junta Central. Ambas juntas tienen en común la composición de sus miembros. Deberán estar presentes los máximos responsables del centro y área de gestión, una trabajadora social y la secretaria de junta. Por un lado, la junta central se celebra en la Dirección General de la ONCE, en Madrid. Por otro lado, las juntas territoriales tienen lugar en la DT, en la DZ y, también, en los CRE, que se extienden a lo largo de todo el territorio nacional.

La ONCE ofrece una gran variedad de prestaciones económicas que se adaptan a las necesidades de las personas afiliadas, y así prestarles apoyo en los ámbitos de su

1 CRE de la ONCE: CRE de Alicante, CRE de Barcelona, CRE de Madrid, CRE de Pontevedra y CRE de Sevilla.

2 Las personas afiliadas son aquellas que poseen una discapacidad visual grave que cumple con los requisitos para afiliarse a la ONCE.

3 La Junta de Prestaciones es el órgano responsable del dictamen de la resolución de las prestaciones económicas resueltas por la ONCE.

vida que lo requieran. Las diferentes prestaciones económicas tratan de atender las diferentes fases vitales por las que pasa una persona. Por ello, existen prestaciones que van desde la infancia hasta la tercera edad. *Grosso modo*, se podrán distinguir entre Prestaciones Educativas, Prestaciones de Bienestar Social y Prestaciones de Empleo. Dentro de las tres grandes familias de prestaciones económicas de la ONCE, se encuentran los diferentes tipos de ayudas que tratan de adaptarse a la situación de la persona afiliada, según su necesidad.

- **Prestaciones Educativas.** Se podrán contemplar distintas ayudas por cada ciclo formativo.⁴ Encontramos ayudas comunes para cada ciclo, como la ayuda de transporte, material didáctico complementario, comedor y libros de texto. Además, existen otras ayudas más específicas de cada ciclo formativo como tratamientos especiales para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), alojamiento y manutención para estudios superiores, o ayudas para estudios complementarios, como música, idiomas o informática.
- **Prestaciones de Bienestar Social** (favorecedoras del bienestar social y favorecedoras de la autonomía personal). Para el bienestar social se encuentran la ayuda de primera necesidad,⁵ las ayudas para la atención a domicilio y/o teleasistencia, la ayuda para la atención en centros y residencias, la ayuda para necesidades especiales de adultos y la ayuda para transporte de adultos; para la autonomía personal, se dispone de la ayuda para asistir al Servicio de Rehabilitación Integral de la ONCE y la ayuda para material óptico y/o tiflotécnico.⁶
- **Prestaciones para el Empleo.** Ayudas de formación (individual o colectiva) para el empleo, que se desgranar en ayuda para transporte, ayuda para alojamiento y manutención, ayudas de medios humanos (apoyo de tercera persona para docentes) y ayudas para el autoempleo (préstamo económico para autónomos).

Después de conocer los diferentes tipos de prestaciones económicas que la ONCE pone a disposición de las personas afiliadas, vamos a detallar algunas cuestiones para entender mejor a quién van dirigidas.

4 Atención temprana, 1.º y 2.º ciclo de educación infantil, ciclo de enseñanza obligatoria, bachillerato, Formación Profesional de grado medio y superior, universitarios, doctorado y alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

5 Estas ayudas están destinadas a cubrir las necesidades más básicas (suministros de la vivienda, manutención o alojamiento) de una persona afiliada en riesgo de exclusión social.

6 Tiflotécnico: *tiflos* significa «ciego» en griego, por lo que se trata de materiales técnicos/específicos para personas con discapacidad visual grave. Por ejemplo, un bastón blanco o un reproductor de audiolibros.

En términos generales, las personas afiliadas que solicitan una prestación económica a la ONCE tienen en común la falta de ingresos suficientes para poder afrontar todos los gastos necesarios para vivir en España. Por tanto, si la ONCE apoya a una persona afiliada a través de una prestación económica, esta podrá destinar su ingreso (o parte de ellos) a otras necesidades que se quedaban sin cubrir. Entre otras, se pueden encontrar familias que no pueden cubrir los gastos educativos de sus hijos (desde la guardería hasta la universidad); de nuevo, familias que no pueden pagar los tratamientos especiales que requieren sus hijos al ser plurideficientes;⁷ personas afiliadas en edad laboral que no encuentran oportunidades para ser emprendedores/ autónomos y las encuentran en la ONCE, o que necesitan formación para el empleo; personas afiliadas que necesitan apoyo para adquirir material óptico y/o tiflotécnico; personas pensionistas afiliadas que no tienen ingresos suficientes para cubrir los gastos generados por su situación de dependencia, a causa del deterioro de la salud a edades avanzadas, y un largo etcétera que comprenden diversos casos de necesidad.

2.2. Las prestaciones económicas durante la pandemia

¿Cómo logró adaptarse la ONCE a la adversidad? Si se retoma la situación descrita al inicio de este texto, nos encontramos inmersos en el segundo estado de alarma (14 marzo al 21 junio de 2020) que se decreta en España desde la Constitución de 1978. En marzo, una de las primeras proezas fue adaptar los procesos y las vías de comunicación que estaban a nuestro alcance para que se pudiera seguir trabajando en equipo y conseguir que no parara la «rueda» de los servicios sociales esenciales; en este caso, de las prestaciones económicas. Parte de la adaptación a estas comunicaciones fue la formación y el aprendizaje en el funcionamiento de las mismas. Y esto sucedió en los 28 Centros de ONCE en los que se resuelven prestaciones a lo largo de todo el territorio nacional.

A pesar de la situación, se resolvieron con éxito las prestaciones que se tramitaban, sin retrasos. Cabe destacar que la ONCE cumplió su objetivo anual de 2020 de resolver las prestaciones económicas por debajo de los 25 días de media. Esto quiere decir que una persona afiliada que solicitaba una ayuda económica no tardaba más de un mes en recibir el primer pago, lo cual garantizaba unos ingresos mínimos a las personas más necesitadas de este gran buque que es la ONCE.

⁷ Personas que no solo tienen una discapacidad visual grave, sino que tienen asociadas otras discapacidades, ya sean físicas, sensoriales, intelectuales u orgánicas.

Cabe reseñar que el segundo golpe que recibe la ONCE en abril de 2020 se produce cuando el país estaba pasando por sus peores momentos de la pandemia, y se decide que la ONCE tiene que acogerse a un ERTE. Por primera vez en su historia, la ONCE tuvo que tramitar la prestación por desempleo a una gran parte de su plantilla. De esta forma, se ponía a salvo la institución de las pérdidas económicas que se comenzaron a generar desde el mismo día 14 de marzo de 2020. Por la naturaleza de la empresa, su recaudación cae en picado ya que no pertenece a una actividad esencial, por lo que se tuvo que «echar el cierre» a todos los quioscos de venta de productos de la ONCE en España.

Por tanto, todos los equipos de personas trabajadoras de los Centros de gestión de la ONCE que resuelven prestaciones económicas y materiales tuvieron que adaptarse a las circunstancias que imponían, no solo la pandemia, sino las circunstancias del ERTE también. A partir de abril hasta junio de 2020 se contó con menos recursos humanos, tanto en la Unidad de Prestaciones, como en el resto de equipos de Servicios Sociales de cada territorio. Durante estos meses, no se tramitaron todos los tipos de prestaciones económicas, sino aquellas que eran de carácter esencial. Por ejemplo, en estos meses, se tramitaron fundamentalmente las prestaciones económicas de primera necesidad, atención temprana, tratamientos especiales y ayudas extraordinarias (estas últimas son aquellas que no cumplen uno o varios requisitos y, por ello, se valora su resolución de forma extraordinaria, en base a circunstancias socioeconómicas determinadas). Lamentablemente, surgieron nuevos perfiles de solicitantes debido a la falta de oportunidades laborales y también debido al retraso por parte de la Administración pública en la resolución de ayudas económicas.

En relación con lo anterior, se añade la falta de documentación imprescindible para el trámite de las prestaciones y la falta de accesibilidad de las telecomunicaciones. La prioridad fue solventar la gran problemática que generó el cierre de toda actividad no esencial, a causa del estado de alarma que, previsiblemente, duraría 15 días. Se cerraron todas las instituciones y organismos oficiales que emiten la documentación necesaria para tramitar una prestación en la ONCE, algo que afectaba de lleno a las personas afiliadas que querían solicitar ayuda institucional y no tenían toda la documentación. A través de los profesionales de trabajo social, fundamentalmente, se hizo un gran esfuerzo para recabar herramientas que permitieran conseguir aquella documentación que habitualmente se obtenía presencialmente en ayuntamientos, sedes de la Seguridad Social, delegaciones de la Agencia Tributaria, etc. Se trata de organismos afectados por esta situación y que fueron habilitando canales telemáticos

Tello, F. (2021). Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 139-150. <https://doi.org/10.53094/EWSV3598>.

para obtener diferentes documentos para los ciudadanos. Los trabajadores sociales les facilitaron a las personas afiliadas los diferentes canales telemáticos para obtener dichos documentos, después de haber probado su funcionamiento. Igualmente, se seguían presentando dificultades añadidas —como numerosas personas afiliadas sin acceso a internet o que no sabían utilizarlo— para poder solicitar la documentación pertinente en los canales telemáticos facilitados. Estas personas afiliadas tenían derecho a solicitar dichas ayudas, pero, dada la situación, no disponían de los medios. De nuevo, los trabajadores sociales volvieron a solventar dichas situaciones, excepcionales, a través de visitas con distancia de seguridad y EPI, autorizando la persona afiliada al profesional para poder tramitar, por internet, la documentación que necesitaba.

En junio de 2020, la ONCE salió del ERTE y recuperó a todos los trabajadores que tuvieron que aguantar más de dos meses parados. Con la totalidad de los miembros de los equipos de trabajo, se retomaron las solicitudes de todas las prestaciones que están a disposición de las personas afiliadas en condiciones normales. Se siguieron mejorando los métodos de conexión telemática y se fue normalizando el uso del teletrabajo y la digitalización, los dos grandes retos que han experimentado un gran impulso. Los equipos de trabajo fueron volviendo a las oficinas, con algunas modificaciones que eran necesarias para cumplir con las medidas de seguridad dentro del edificio de trabajo. En algún edificio se tuvieron que establecer dos turnos para acudir a la oficina, porque no se podían cumplir las distancias de seguridad entre todos los componentes de un departamento, por lo que acuden a la oficina unos días y teletrabajan otros. A partir de este momento, la ONCE cogió velocidad de cruce y los servicios sociales esenciales trabajaban a pleno rendimiento. A pesar del tercer estado de alarma que se decretaría en otoño de 2020, la ONCE pudo ir adaptándose a las restricciones de cada territorio sin tener que parar ninguno de los Servicios Sociales que presta.

Como ya se ha comentado, la situación excepcional acontecida durante el año 2020, por motivo de la covid-19, ha repercutido en las prestaciones económicas. Durante el año 2020, se han solicitado y tramitado un total de 4384 prestaciones económicas (Tabla 1). Aunque durante los meses de confinamiento total se adaptaron los procesos para continuar tramitando las prestaciones prioritarias, el nivel de solicitudes presentadas se redujo en esos meses, y en los posteriores, por las limitaciones generales de movilidad y porque algunos de los tratamientos y servicios para los que se solicitan estas prestaciones económicas no se han podido desarrollar con normalidad. No obstante, se está exponiendo que son más de

Tello, F. (2021). Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 139-150. <https://doi.org/10.53094/EWSV3598>.

cuatro mil ayudas que la ONCE gestiona y paga para las personas afiliadas que más lo necesitan, en un año tan difícil como el 2020, a pesar de que esta gran entidad no tuvo ingresos desde el 14 de marzo de 2020 hasta finales de junio de 2020. Se ha producido, en este sentido, una reducción del 15,5 % en las solicitudes recibidas respecto al año 2019.

Tabla 1. Número de prestaciones económicas según su resolución

Estado	2020
Concedidas	3595
Denegadas	452
Archivadas	143
En tramitación	194
Total solicitadas	4384

Fuente: base de datos de la ONCE.

Datos: primarios de elaboración propia.

Tal y como se puede ver en la siguiente tabla (Tabla 2), en la que se expone el número de ayudas solicitadas por tipo de ayuda, se observa que en el 2020 el tipo de ayuda que aglomera más del 50 % de las prestaciones solicitadas son aquellas que se engloban dentro del apartado «educativas». Estas prestaciones están destinadas a apoyar económicamente a los estudiantes que más dificultades presentan para acceder a los estudios. Por detrás, le siguen las prestaciones de bienestar social, que suponen más de un 25 % del total de prestaciones solicitadas. En tercer lugar, y no por ello menos importante, se encuentran las prestaciones económicas destinadas a fomentar el empleo entre las personas afiliadas.

Tabla 2. Número de prestaciones económicas solicitadas por tipo de prestación económica

Tipo	2020
Bienestar social y autonomía personal	1357
Educación	2930
Empleo	97
Total solicitadas	4384

Fuente: base de datos de la ONCE. Datos: primarios de elaboración propia.

Tello, F. (2021). Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 139-150. <https://doi.org/10.53094/EWSV3598>.

También cabe destacar el resultado de las prestaciones económicas educativas, porque han sufrido menos reducción que los otros tipos de prestación. Esto se debe a que las prestaciones educativas se tramitan entre los meses de septiembre y octubre de 2020 (al comienzo del curso escolar 2020-2021). En los meses de septiembre y octubre la población disponía de mayor movilidad, puesto que no había estado de alarma y las Administraciones públicas habían retomado durante el verano sus funciones y la atención al ciudadano, incluso presencialmente, lo cual facilitó que, para comienzos del curso escolar, las familias pudieran obtener toda la documentación necesaria y tramitar así las prestaciones deseadas.

Para finalizar, se pretende mostrar todo este impacto, toda esta experiencia vivida durante el 2020 en términos cuantitativos de las prestaciones económicas, para lo que se facilita otra tabla resumen que se corresponde con el importe ejecutado (en miles de euros) en las prestaciones concedidas durante el período de referencia (fecha de concesión hasta el 31 de diciembre de 2020).

Tabla 3. Cuantía económica invertida (en miles de euros) en prestaciones económicas por tipo de prestación

Tipo de ayudas	2020
Educación	1692,08
Bienestar social y autonomía personal	1991,03
Empleo	136,16
Total	3819,27

Fuente: base de datos de la ONCE.

Datos: primarios de elaboración propia.

Como bien se refleja en la Tabla 3, son casi cuatro millones de euros los que se han destinado a paliar las dificultades económicas que atraviesan las personas afiliadas a la ONCE durante el 2020. Se puede observar un dato curioso, y es que, a pesar de que las prestaciones educativas sean más numerosas que las prestaciones de bienestar social, son estas las que reflejan una mayor inversión económica. Esto se debe al coste de los servicios y tratamientos que se cubren a través de las prestaciones de bienestar social (primera necesidad, ayuda a domicilio, ayuda para centros y residencias, ayuda para material óptico, ayuda para tratamientos especiales, etc.).

Tello, F. (2021). Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 139-150. <https://doi.org/10.53094/EWSV3598>.

3. Prestaciones materiales

3.1. ¿Qué son las prestaciones materiales?

Las prestaciones materiales son aquellas adaptaciones de puesto de estudio (APE), de trabajo (APT) o de búsqueda de empleo (APB) que atendemos para dar solución a la falta de accesibilidad de algunos puestos, falta de accesibilidad que, lamentablemente, es algo que las personas afiliadas experimentan a lo largo de toda su vida en diversas ocasiones.

De forma gratuita, y a través de un contrato de préstamo entre la persona afiliada y la ONCE, esta le facilita los diferentes materiales ópticos y tiflotécnicos durante el tiempo que duren la acción formativa, la actividad laboral o los estudios. La ONCE proporciona el material que mejor se adapta a la situación que requiere hacerse accesible, con un análisis previo por parte de los profesionales (técnico de rehabilitación y/o técnico de tiflotecnología). Una vez analizada la carencia o falta de accesibilidad, se emite un informe recomendando el material adecuado para adaptar dicho puesto y se resuelve por parte del responsable de las prestaciones en cada centro de la ONCE, de acuerdo con los informes mencionados anteriormente y los requisitos a cumplir. Algunos de los materiales específicos que se prestan a las personas afiliadas son, por ejemplo: máquinas de escribir braille, teclado braille, lector de pantalla (*software* para leer el contenido de la pantalla del ordenador), línea braille (dispositivo que se conecta al ordenador y va reproduciendo el texto del ordenador en formato braille directamente), monitores de ordenador de grandes dimensiones, mesa atril para corregir la postura al leer o escribir (la persona afiliada se acerca mucho más al libro de texto para poderlo leer, provocando malas posturas de espalda), impresora braille personal, magnificador de pantalla, calculadora científica, editor matemático, lupas electrónicas (manuales, portátiles o compactas), etc. Como se puede observar, se trata de materiales muy específicos para la discapacidad visual grave y que permiten a la persona realizar su actividad de manera normalizada.

3.2. Las prestaciones materiales durante la pandemia

¿Cómo se logró desde la ONCE mantener las prestaciones materiales? Una vez que ya conocemos qué son las prestaciones materiales de la ONCE, se puede comprender mejor qué se hizo para la adaptación a partir del martes 17 de marzo de 2020. Especialmente en las prestaciones materiales, se tuvieron que atender numerosas de-

Tello, F. (2021). Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 139-150. <https://doi.org/10.53094/EWSV3598>.

mandas por parte de las personas afiliadas. Los materiales que estaban instalados en los centros de trabajo o estudios no se pudieron desinstalar, porque estos se cerraron en menos de 24 horas, prácticamente. Desde la Unidad de Prestaciones de Dirección General, se puso a disposición de dichas personas, a través de los centros de gestión territorial de la ONCE, los materiales necesarios para poder continuar el curso escolar o el teletrabajo desde casa. El préstamo de dos materiales iguales se admitió para aquellas personas afiliadas que acreditaron la necesidad de combinar teletrabajo con presencialidad en los casos en los que el material no se puede transportar fácilmente. Las entregas de los materiales se realizan, en algunas ocasiones, en los domicilios de las personas afiliadas, con el sobrecoste logístico que conlleva el reparto a domicilio. A esto se añadía que no podíamos entregar materiales en algunos centros de gestión de la ONCE porque se encontraban cerrados, como los CRE. En estos casos, los materiales se reorientaron para ser entregados a domicilio, como se comentaba anteriormente.

A continuación, se muestran, en la Tabla 4, los datos desglosados de las prestaciones materiales durante el 2020. A pesar de las dificultades, expuestas anteriormente, se puede decir que la ONCE realizó un gran esfuerzo para llegar a 841 personas afiliadas que necesitaban un material para adaptar el puesto de estudio (516), de trabajo (316) o de búsqueda de empleo (9). Además, cabe destacar que, actualmente, la ONCE tiene desplegados más de 6000 materiales a lo largo del territorio nacional.

Tabla 4. Número de prestaciones materiales entregadas por año

Tipo de adaptación material	Entregados 2020
APE	
Equipos entregados en el periodo	516
Equipos en uso	4000
APT + APB	
Equipos entregados en el periodo	325
Total de equipos en uso	2056
Total	
Equipos entregados en el periodo	841
Total de equipos en uso	6056

Fuente: Base de datos de la ONCE.

Datos: Primarios de elaboración propia.

Tello, F. (2021). Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 139-150. <https://doi.org/10.53094/EWSV3598>.

4. Conclusiones

Las conclusiones obtenidas son numerosas, después de hacer diferentes análisis sobre el año 2020 y la gestión de los recursos de los servicios esenciales de ONCE. La primera conclusión que se ha obtenido es la vital importancia del trabajo en equipo, que ha permitido que los servicios esenciales de la ONCE se sigan prestando con la mayor normalidad posible. En una etapa de crisis sanitaria, pandemia global e incertidumbre sin límites, la ONCE se ha vuelto a poner a prueba, y a pesar de las dificultades generadas por la discapacidad visual grave, se ha sabido adaptar a las circunstancias para poder garantizar el éxito de los servicios sociales esenciales; en el caso aquí expuesto, las prestaciones. Por eso, el trabajo en equipo, una actitud positiva (dentro de lo que se podía), colaboración, coordinación, comunicación, han sido pilares fundamentales para afrontar con éxito esta etapa. Dicho con otras palabras, gracias a todo esto «no se ha quedado nadie atrás en la ONCE». De las grandes crisis debemos extraer los puntos fuertes que se han logrado: cómo la solidaridad ha movido recursos para llegar a las personas más necesitadas, poniendo en valor la capacidad del ser humano cuando centra esfuerzos, se une y busca los mejores caminos para mitigar nuestras debilidades. Solo así nos hemos hecho más fuertes, lográndonos adaptar a lo que será, sin duda, un nuevo tiempo en este planeta.

La ONCE ha invertido, en el año 2020, casi 4 millones de euros para cubrir las necesidades económicas de las personas afiliadas más vulnerables, consiguiendo así, bien a través de su función de empleador laboral (el cuarto mayor empleador de personas con discapacidad en España) o bien a través de las prestaciones económicas que concede, promover la autonomía de las personas con discapacidad visual grave y que no tengan que vivir sin recursos. A esto se le suma la inversión que realiza la ONCE en materiales de adaptación al puesto para poder suministrar más de 800 materiales en el 2020.

Por último, cabe destacar que, gracias a toda esta situación, y como lectura positiva, también se debe reconocer que los procesos de digitalización para prescindir cada vez más del papel se han visto fuertemente impulsados. La pandemia ha sido el catalizador para tomar este rumbo y cumplir con el compromiso de instaurar la «oficina sin papeles». Esto ha demostrado que la documentación digitalizada presenta muchas más ventajas que la documentación en papel, además de que, durante muchos meses, se ha trabajado de este modo por fuerza mayor, llegando a quedarse en nuestro hábito diario de trabajo.

Francisco Tello Pérez. Jefe de la Unidad de Prestaciones. Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: frtp@once.es.

Tello, F. (2021). Prestaciones: cómo se ha garantizado uno de los servicios esenciales de la ONCE durante la pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 139-150. <https://doi.org/10.53094/EWSV3598>.

Informes

El voluntariado en la ONCE: un servicio versátil y dinámico para paliar las necesidades de las personas con discapacidad visual ante la covid-19

Volunteering in the ONCE: a versatile and dynamic service to mitigate the needs of people with visual disability in the face of covid-19

J. Á. Barazal Rodríguez

Resumen

En el presente informe se hace una breve descripción de cómo el servicio de voluntariado de la ONCE, presente en la institución desde el 2001, ha respondido a las necesidades de las personas afiliadas ante la situación provocada por la covid-19 y de cómo sus voluntarios y voluntarias han valorado su experiencia durante el 2020. Así mismo, para entender el funcionamiento de este programa, tan importante y necesario para las personas afiliadas, y que está abierto a la incorporación de cualquier persona interesada a sumarse a él, se describen sus señas de identidad, cómo va evolucionando favorablemente incrementando el número de usuarios y servicios realizados, así como las novedades más relevantes de la nueva normativa que regula el programa, normativa cuya publicación se realizó poco antes del inicio de la pandemia, en enero de 2020.

Palabras clave

Voluntariado. Covid-19. Personas con discapacidad visual. Acompañamiento telefónico. Voluntariado digital. Normativa.

Abstract

This report contains a brief description of how ONCE's volunteer service, active in the organisation since 2001, responded to the needs of its affiliates in the face of covid-19-associated adversity

Barazal, J. Á. (2021). El voluntariado en la ONCE: un servicio versátil y dinámico para paliar las necesidades de las personas con discapacidad visual ante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 151-157. <https://doi.org/10.53094/NHDE4381>.

and how the volunteers involved judged their 2020 experience. To further understanding of the programme, so important and necessary for affiliates and open to anyone interested in taking part, the article also outlines its distinguishing characteristics. Its success in terms of the rising number of users and services rendered is discussed, along with the most prominent additions to the new regulations governing the programme, published in January 2020 shortly before onset of the pandemic.

Key words

Volunteering. Covid-19. People with visual disability. Telephone support. Digital volunteering. Legislation.

1. Introducción

Desde siempre se ha tenido clara en la ONCE la importancia de la labor social como motor que impulsa el cambio en la sociedad, en pro de las personas con discapacidad visual afiliadas a esta institución, en primera instancia, y, por extensión, al conjunto de todas las personas con discapacidad que conforman el movimiento asociativo del tercer sector en España.

La ONCE, a través de su labor social, pone a disposición de su colectivo una amplia cartera de servicios, recursos y prestaciones, como pueden ser: servicio de apoyo al bienestar social, la rehabilitación integral, educación, apoyo al empleo, apoyo psicosocial, animación sociocultural y promoción deportiva..., y, entre ellos, destacar uno que va ganando fuerza y arraigo en los últimos años, como es el servicio de voluntariado, más si cabe en estos momentos de «nueva normalidad y crisis sanitaria mundial».

Este servicio, gracias al compromiso de los voluntarios y voluntarias, está contribuyendo de forma decisiva y eficaz a paliar muchas situaciones de necesidad con lo más valioso de las personas, como es el compartir de forma altruista el tiempo en beneficio de los demás.

Esta esencia del voluntariado cobra especial valor cuando se mezcla con las señas de identidad del Grupo Social ONCE, donde destacan dos ideas con fuerza como son: «Con la unidad del Grupo se llega más lejos» y «La resiliencia como motor para afrontar y superar nuevos retos en el día a día». Esta combinación da como resultado

Barazal, J. Á. (2021). El voluntariado en la ONCE: un servicio versátil y dinámico para paliar las necesidades de las personas con discapacidad visual ante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 151-157. <https://doi.org/10.53094/NHDE4381>.

un modelo de voluntariado con una identidad corporativa propia que lo hace singular, como singular es la ONCE como realidad social en todo el mundo.

A nadie se le escapa que esta crisis sanitaria ha dado un vuelco tanto a la clasificación de las prioridades de cada uno, pasando por las formas de relación interpersonal y los medios para evitar el contacto en la comunicación, como con los cambios en los métodos de trabajo. En definitiva, todo se ha transformado en más digital, menos presencial y siempre con la distancia social de seguridad, y teniendo los diferentes modelos de mascarillas como otro complemento más de la vestimenta. Todos estos cambios, obviamente, al colectivo de personas afiliadas a la ONCE, por su discapacidad visual, han supuesto un obstáculo mayor por el déficit visual, al tener que adaptarse más, si cabe, que el conjunto de la sociedad, a las nuevas reglas del juego.

2. El voluntariado de la ONCE ante la covid-19

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el servicio de voluntariado se ha tenido que ser «creativos» con grandes dosis de resiliencia, y así poder transmitir a las personas afiliadas a la ONCE que «juntos se puede salir adelante». En todo este proceso de adaptación, ha sido clave la reconexión desde la ONCE con todos sus 70 000 afiliados y afiliadas a través de los diferentes contactos que se han mantenido desde diferentes ámbitos de la institución, como son los órganos de representación, pasando por los responsables de gestión, el personal técnico y el servicio de voluntariado, donde se han detectado personas afiliadas que necesitaban ayuda, bien para hacer compras de alimentos o medicamentos o para poder hablar con alguien y paliar la soledad.

Partiendo de esas necesidades, los programas de voluntariado más relevantes han sido «el acompañamiento telefónico» a través de un uso más intensivo del teléfono para estar en contacto permanente con las personas más vulnerables, y el «voluntariado digital», en el que se explicaba y practicaba el uso y manejo de aplicaciones tales como WhatsApp, Zoom y videollamadas, con la finalidad de que nadie quedara desconectado del exterior y de su red social.

Si algo positivo ha tenido esta crisis ha sido la gran difusión de este servicio, la cuál ha sido muy potente, puesto que se ha continuado en contacto con los usuarios habituales, además de atraer a otros nuevos que desconocían la existencia del servicio, lo que ha permitido llegar a muchas «pequeñas grandes historias diarias»

Barazal, J. Á. (2021). El voluntariado en la ONCE: un servicio versátil y dinámico para paliar las necesidades de las personas con discapacidad visual ante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 151-157. <https://doi.org/10.53094/NHDE4381>.

de personas afiliadas vulnerables (mayores, solas, residentes en zonas alejadas o rurales, personas sordociegas...) que, de otra forma, no se hubiera conseguido con esta efectividad y dinamismo, produciéndose, a la vez, una cascada incesante de agradecimientos y muestras de cariño de los usuarios del servicio hacia los voluntarios, así como hacia la plantilla de coordinadores y colaboradores que adjudican los servicios en cada centro de la ONCE, y viceversa, pues nunca había estado tan «a flor de piel» la utilidad palpable del servicio, lo que ha generado una gran inyección de «sentimiento de pertenencia a la ONCE y al Grupo Social ONCE», ya que los afiliados se han visto arropados por la institución, los voluntarios han dado lo mejor de sí mismos y los coordinadores y colaboradores han estado las 24 horas asignando servicios para paliar el mayor número posible de situaciones de vulnerabilidad detectadas.

Este impulso en la difusión se plasma en una atención a 5430 personas afiliadas y 99338 servicios a cierre del 2020, lo que supone un crecimiento de un 29,78% en personas atendidas y de un 33,57% en servicios, si lo comparamos con el cierre del ejercicio 2019; todo ello gracias a nuestros 2635 voluntarios y voluntarias. Se debe apuntar que, en la actualidad, esta tendencia se continúa manteniendo, y que el colectivo de personas afiliadas continúa utilizando el servicio como otra actividad más de apoyo en su día a día.

En un año tan atípico como el 2020, como agradecimiento por el trabajo realizado y como colofón al mismo, se realizó, vía telemática, una gala central para conmemorar el Día Internacional del Voluntariado el 5 de diciembre, la cual fue retransmitida por el canal oficial de YouTube de la ONCE, dando paso, posteriormente, en las diferentes sedes de la ONCE por toda España a la conmemoración de dicho día en cada circunscripción, y así poder realizar las entregas de placas conmemorativas a los voluntarios y voluntarias en agradecimiento a su acción durante el 2020.¹

3. El nuevo marco de gestión del Servicio de Voluntariado

Si bien el 2020 ha sido un año importante para el servicio de voluntariado por lo comentado anteriormente, se debe destacar que está instaurado en la ONCE desde el año 2001, siempre con la idea de ayudar y apoyar de forma complementaria a la autonomía de las personas afiliadas. Pero, en estos momentos de máxima necesidad,

¹ En el Apéndice se transcribe la carta de agradecimiento del presidente de la ONCE a todos los voluntarios y voluntarias en la conmemoración del mencionado día.

ha venido a dar un «plus de solidaridad y apoyo», como se comentó anteriormente, coincidiendo con la evolución y dinamización de este servicio, a través de un nuevo marco de actuación, con la publicación en enero de 2020 de una nueva normativa reguladora del servicio, donde se incluyen nuevos programas, como son el «voluntariado digital» para paliar la brecha tecnológica, el «apoyo a familias» de personas con discapacidad visual para hacer actividades recreativas con sus hijos menores, o el «voluntariado internacional», además de impulsar otros programas o iniciativas vigentes, como el «acompañamiento telefónico» o poner el foco, más si cabe, en la atención a colectivos vulnerables, como son las personas ciegas totales, las personas mayores que viven solas o alejadas de los centros de la ONCE o en zonas rurales y, por supuesto, la atención a las personas sordociegas.

Todo lo anterior está interrelacionado dentro de un nuevo marco de gestión más flexible y en el que el objetivo final, como en cualquier servicio social de la ONCE, es no dejar a ninguna persona afiliada sin atención o ayuda por muy lejos que se encuentre; es decir, con el voluntariado se amplían las vías y posibilidades de contacto con los usuarios al objeto de que sientan que la ONCE está ahí para ayudarles y apoyarles en su día a día.

La única certeza clara es que el futuro es incierto y que nada va a volver a ser igual que lo conocíamos, pero también es claro que, sin la labor, el cariño, el apoyo y la colaboración de nuestros voluntarios y voluntarias, no es posible consolidar este proyecto.

Teniendo claro que la piedra angular del servicio son el colectivo de los voluntarios, nos parece importante destacar cómo nos valoran y ven ellos. Del estudio de Intangibles del Grupo Social ONCE, que se llevó a cabo durante el mes de octubre de 2020 y donde participaron 1026 voluntarios y voluntarias de ONCE, se desprende que, a juicio de este colectivo, nuestra institución:

- Realiza una función de gran importancia para la sociedad (9,21 sobre 10 de valoración).
- Tiene buena reputación (8,96 sobre 10 de valoración).
- Es un referente en actividades y labores de inclusión social (8,93 sobre 10 de valoración).

Con lo que se puede afirmar que el voluntario de la ONCE tiene un sentimiento de pertenencia muy arraigado y una sensibilidad en pro de la inclusión social de las personas con discapacidad.

Barazal, J. Á. (2021). El voluntariado en la ONCE: un servicio versátil y dinámico para paliar las necesidades de las personas con discapacidad visual ante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 151-157. <https://doi.org/10.53094/NHDE4381>.

4. Conclusiones

Tomando una visión retrospectiva desde el inicio de la covid-19, se observa que, en esta nueva e incierta «nueva normalidad», solo una actitud creativa mezclada con recursos versátiles y con grandes dosis de trabajo en equipo hacen que la realidad no sea percibida de manera tan trágica por cada persona, y el programa de voluntariado de la ONCE tiene todos esos ingredientes, lo que ha impulsado su demanda como servicio importante y transversal en la ONCE.

Además, la crisis pandémica ha venido a coincidir en el tiempo con un nuevo modelo de voluntariado más dinámico, versátil y moderno, con nuevas ideas y elementos dinamizadores que configuran la esencia de un nuevo marco regulatorio interno. Con todo ello, se han puesto las bases de un nuevo proyecto de voluntariado con largo recorrido de presente y futuro.

Aquellas personas interesadas en ayudar a continuar en nuestro proyecto de «conseguir la utopía de un mundo sin barreras», puede acudir a cualquier centro de la ONCE al objeto de conocer nuestros programas, o escribirnos a través de la [web de la ONCE](#).

Nos pueden ayudar, entre otros, a dar compañía en cualquier lugar, apoyar en la práctica deportiva, a que la palabra escrita esté al alcance de todos, a compartir la cultura y la diversión y a difundir nuestro Servicio de Voluntariado.

«Nos ganamos la vida con lo que recibimos, pero hacemos la vida con lo que damos».

John Maxwell

Figura de código QR para descargar un folleto divulgativo

José Ángel Barazal Rodríguez. Coordinador General del Servicio de Voluntariado. Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: jabr@once.es.

Barazal, J. Á. (2021). El voluntariado en la ONCE: un servicio versátil y dinámico para paliar las necesidades de las personas con discapacidad visual ante la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 151-157. <https://doi.org/10.53094/NHDE4381>.

Apéndice

Estimado/a amigo/a:

En este año, teñido de una nueva realidad social por las secuelas del COVID 19, queremos desde la ONCE agradecer tu apoyo en esta tarea nuestra de cubrir necesidades y hacer más llevaderos estos momentos tan complicados a las personas a las que atendemos.

El día 5 de diciembre, con la conmemoración del «Día Internacional del Voluntariado», es una estupenda oportunidad de poner en valor tu labor como voluntario y agradecerte personalmente las llamadas a esos afiliados, que han podido sentir que estabas cerca a pesar en muchos casos de estar solos durante meses entre cuatro paredes; los acompañamientos presenciales a hospitales y centros de salud; el posibilitar que muchas personas hayan podido tener acceso a medicamentos y comida, o por enseñarnos a estar conectados digitalmente y no perder los abrazos aunque fueran virtuales.

Gracias por estar ahí siempre y poner a los más vulnerables en un lugar preferente en tu vida.

Gracias por estar ahí y ser el alma del Servicio de Voluntariado de la ONCE.

Gracias por ayudarnos a seguir impulsando «la capacidad de ser capaces».

Un fuerte abrazo, Miguel Carballeda Piñeiro, Presidente de la ONCE.

Experiencias

Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes

*Social work experience at ONCE, Madrid,
in the context of a health crisis:
action taken and lessons learnt*

V. Felipe López, L. Fernández Sanz, M. C. Jiménez Cruz,
M. J. Martínez Vitoria, G. Mendoza Mendoza, J. Olalla Suárez,
M. T. Puerto Simón

Resumen

El objetivo de este trabajo es dar a conocer la experiencia del equipo de trabajadoras sociales de la ONCE de la Delegación Territorial de Madrid durante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia del SARS-CoV-2, así como después del mismo, además de una reflexión sobre el trabajo realizado y los aprendizajes obtenidos. Ha sido una experiencia donde se han atendido las necesidades sociales con un nuevo enfoque ante la incertidumbre generada por la situación sanitaria. Se inicia la experiencia con información relacionada con los inicios del confinamiento y la incertidumbre, así como los procedimientos y las tareas en una situación diferente, en la que los profesionales realizaban su intervención con grandes dosis de motivación e imaginación para, después, abordar la situación de «nueva normalidad» con una atención preferentemente telefónica, escasos y excepcionales contactos presenciales, con el uso de la tecnología como apoyo a todos los procesos, los cuales, como consecuencia de la sobrecarga de la administración, se fueron alargando. Más tarde, se enumeran los aprendizajes obtenidos, las propuestas del cambio en la intervención con las personas y con el propio equipo de trabajo social, reforzando la idea del cuidado profesional y el empoderamiento de las personas usuarias.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

Palabras clave

Trabajo social. Bienestar. Necesidades básicas. Estado anímico. Adaptación. Vulnerabilidad. Acompañamiento.

Abstract

This article describes the experience of the social counsellors working out of the ONCE's community centre at Madrid during and after the SARS-CoV-2 lockdown, analysing the work performed and the lessons learnt. The experience consisted in the adoption of a new approach to meet social needs to confront the uncertainty generated by the health crisis. It began with the collection of information on the uncertainty surrounding early-stage lockdown and the roll-out of new procedures and tasks in an unprecedented situation that called upon professionals to deploy huge doses of motivation and imagination. The 'new normality' was confronted primarily via telephone support and scant and only exceptional in-person contact. Professionals resorted to technology to expedite all the processes that, due to the heavy administrative burden, were experiencing delays. That description is followed by a discussion of the lessons learnt, proposals for change in the support afforded affiliates and in the social counsel team itself to reinforce professionalised care and user empowerment.

Key words

Social work. Welfare. Basic needs. State of mind. Adaptation. Vulnerability. Companionship.

1. Trabajo social de la ONCE: servicio de apoyo al bienestar social

Tal y como menciona el *Código deontológico del trabajo social* (Consejo General del Trabajo Social, 2015) en su artículo 17:

Los profesionales del trabajo social se comprometen en la intervención social a buscar y garantizar a toda persona, grupo o comunidad la igualdad de oportunidades, el acceso a recursos y el apoyo para cubrir sus necesidades; especialmente de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad o en alguna situación específica de desventaja social.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

En nuestro ámbito de actuación —la ONCE—, la atención a las personas afiliadas viene definida por un modelo específico de servicios sociales, el cual establece los requisitos básicos de calidad que debe reunir su actividad, así como la descripción del proceso de prestación de servicios.

El trabajador social en esta institución desarrollaría su ámbito de actuación dentro del **servicio de apoyo al bienestar social**. Pero antes, ¿qué podemos entender por bienestar social?

Muchos son los autores que han definido este concepto y muchas son las similitudes con otros términos, como *acción social*, *servicios sociales*, *trabajo social*, *intervención social*, aunque son cuestiones totalmente diferentes, ya que unos están relacionados con los medios y otros con la acción propiamente dicha.

A modo de ejemplo, Pérez (2019, p. 20) cita las palabras de Ander-Egg, que define este concepto como «toda actividad consciente, organizada y dirigida de manera individual o colectiva, que de modo expreso tiene por finalidad actuar sobre el medio social, para mantener una situación, mejorarla o transformarla».

Se podría decir que el bienestar social es un valor social que tiene como finalidad última la cobertura de las necesidades sociales de los individuos mediante los medios que la sociedad pone a su alcance.

Es el objeto de una acción elaborada y consecuencia de una reflexión, planificación y evaluación, con el objetivo de conseguir los mejores niveles de calidad de vida para las personas que presentan necesidades básicas.

El bienestar social, en muchas ocasiones, ha sido relacionado con los conceptos de calidad de vida o situación económica, pero no necesariamente son lo mismo. Además, es preciso tener en cuenta la visión subjetiva de lo que cada uno percibe sobre lo que es el bienestar.

Volviendo al modelo de servicios sociales de la ONCE, la función del trabajo social abarca dos fases transcendentales. La primera de ellas es la fase de solicitud de afiliación a la ONCE, informando sobre este proceso, la finalidad de la institución y, de forma general, sobre los recursos y servicios de la entidad y de otras instituciones.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

La segunda fase, de planificación, es aquella centrada en la persona, en la que se realiza la primera atención a la misma, con la valoración de su situación personal, familiar y relacional, la elaboración del diagnóstico social, finalizando con la propuesta del plan individualizado de atención.

Dentro de esta fase, podemos definir el apoyo al bienestar social como el servicio que garantiza a las personas afiliadas unas condiciones elementales de calidad de vida y de acceso a los diferentes recursos esenciales y/o de la comunidad con el objetivo de fomentar su autonomía e integración social (Zamanillo, 1989).

2. Primera fase: frente al desconocimiento

El 13 de marzo de 2020 y, tras la publicación del Real Decreto 463/2020, se declaró en nuestro país el estado de alarma, con el objetivo principal de prevenir el contagio por un nuevo virus que fue descubierto a finales del 2019 en China y que se había ido propagando por diferentes países hasta llegar a España: el SARS-CoV-2.

La rápida propagación de este por nuestro país supuso la saturación de los servicios sanitarios, que se vieron sobrepasados por la necesidad de atender a pacientes con covid y carecer de medios suficientes para ello.

Inicialmente, este estado de alarma estaba previsto que durase 15 días, aunque luego no fue así. Esto obligó a permanecer confinados a los ciudadanos en sus domicilios, exceptuando la realización de compras de primera necesidad o acudir al puesto de trabajo, suspendiendo el resto de actividades.

El 28 de marzo se endurece la cuarentena, obligando a todos los trabajadores de servicios no esenciales a permanecer en sus casas entre el 30 de marzo y el 9 de abril.

Finalmente, la situación de excepción se va prorrogando quincenalmente hasta el 10 de mayo; aunque seguíamos bajo el paraguas del estado de alarma, las medidas adoptadas por el Estado y las diferentes comunidades autónomas se van relajando y se empiezan a permitir las salidas controladas y organizadas del domicilio. Estas varían en función de los datos de contagio de provincias o municipios.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

El 21 de junio, al acabar el estado de alarma, todos los territorios pasan a la denominada *nueva normalidad* a través del proceso conocido como *desescalada*, que consistía en una serie de fases en las que se iban relajando las medidas en función de la incidencia de contagios en los diferentes territorios.

2.1. Metodología de intervención en fase de confinamiento

En este contexto, nuestra actividad y funciones fueron evolucionando según las circunstancias de cada momento.

El 16 de marzo de 2020, con gran incertidumbre, acudimos a nuestros centros de trabajo para recoger las herramientas e indicaciones necesarias para desarrollar nuestra labor desde nuestros domicilios durante los 15 días posteriores.

En un principio, se realizaban llamadas de seguimiento a aquellos afiliados mayores que vivían solos para hacer una valoración de necesidades, así como atender las demandas realizadas por los afiliados que acudían a la ONCE en busca de apoyos.

Durante este periodo, las atenciones se enfocaron principalmente en facilitar información y apoyar en el acceso a los afiliados a recursos básicos de alimentación, farmacéuticos o incluso sanitarios.

Con la primera ampliación del confinamiento y el endurecimiento de las medidas, comienzan a surgir necesidades diferentes:

- Problemas económicos derivados de las dificultades en el cobro de las prestaciones por un ERTE.
- Consecuencias socioeconómicas negativas derivadas de la imposibilidad de acudir al puesto de trabajo para aquellas personas que trabajaban en empleo sumergido.
- La soledad y la incertidumbre ante el futuro, e incluso ante el presente.

Las necesidades surgidas en este periodo se alargan durante todo el confinamiento, observándose un crecimiento paulatino en el número de personas afiliadas que solicitaban ayuda para el acceso a recursos económicos, y que precisaban acompañamiento y contención emocional.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

A partir del 10 de mayo, con la denominada *desescalada*, comienzan a surgir en nuestro colectivo miedos diferentes vinculados a las limitaciones que se presentan a la hora de tomar las medidas de prevención y distanciamiento para garantizar su propia seguridad. Miedos alentados por las continuas noticias en los medios de comunicación sobre fallecimientos, formas de contagios e incumplimientos de las normas, que sobreinformaban o facilitaban información variable en función de la evolución de la pandemia.

Durante todo este periodo, las trabajadoras sociales nos vimos empujadas a una adaptación constante a los sucesivos cambios en las restricciones y normas, haciendo frente a las limitaciones en el acceso a recursos y los cambios normativos de las diferentes administraciones.

Desarrollamos la capacidad de adaptación a una situación totalmente desconocida, tanto en lo personal como en lo profesional, intentando llegar a todas nuestras personas afiliadas, en especial a las más vulnerables. Hemos reformulado nuestra intervención profesional, dejando a un lado las técnicas y estrategias habituales (entrevistas presenciales, visitas a domicilio, intervenciones grupales) y adaptándonos a la implantación forzosa del teletrabajo, que supuso utilizar la entrevista telefónica y el correo electrónico como las únicas formas de intervención e interacción con nuestros usuarios, observando que en ese momento daban resultados satisfactorios a la vez que manifestaban la brecha tecnológica según los sectores sociales, culturales y de la edad.

En este sentido, también nos encontramos con numerosas dificultades para acceder a la Administración pública que se encontraba desbordada y sin los medios telemáticos necesarios. Tuvimos que facilitar y favorecer el acceso de nuestros afiliados y sus familias a las alternativas que posibilitaban la consecución de esta documentación, necesaria tanto para la tramitación de los expedientes de prestaciones públicas como del sistema de prestaciones de la ONCE.

Dicho estado de alarma nos obligó a replantear objetivos operativos, llevando a cabo intervenciones profesionales ajustadas a la nueva situación y adaptando las actuaciones a las necesidades que fueron surgiendo en los distintos momentos, siempre teniendo en cuenta el estado emocional de aquellas personas que íbamos atendiendo.

Quizás, como labor más reseñable se podría destacar la de acompañar a nuestros afiliados en los miedos derivados de esta situación, miedos que, a nivel personal, nosotras también sentíamos.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

Durante el periodo de confinamiento más estricto nos volcamos en ofrecer contención emocional y acompañamiento a aquellos afiliados que estaban o se sentían solos, que, en su mayoría, eran personas mayores en sus domicilios o en residencias, donde esta situación se vivió con un halo de incertidumbre y aislamiento añadido.

A raíz del inicio de la desescalada, este apoyo emocional se centró en trasladar seguridad y potenciar los recursos personales de nuestros afiliados para afrontar los nuevos miedos surgidos a causa de la autorización de las salidas de los domicilios. Miedos que surgen en nuestro colectivo, añadidos a los que todos experimentábamos, debido a las limitaciones vinculadas a la discapacidad visual que dificultaba la adaptación a la nueva forma de interacción social.

Como dato significativo, destacar la limitación de las personas con ceguera o discapacidad visual grave a la hora de tocar, explorar, recibir información y referencias a través de sus manos y el contacto físico, funcionamiento prohibido y altamente peligroso.

Todos los conocimientos obtenidos en esta etapa nos han sido útiles y nos han facilitado la adaptación a las nuevas formas de trabajo en las fases posteriores que impone la realidad actual.

Estamos plenamente convencidas de que serán de utilidad en los tiempos que están por venir.

3. Segunda fase: después del confinamiento, la «nueva normalidad»

Tras la reincorporación en la fase de «nueva normalidad», se detectaron diferentes aspectos en cuanto a la atención y la modificación de la misma, con sus normas específicas.

Se realizaban atenciones presenciales de forma excepcional, continuando con la atención telefónica de forma prioritaria, pese a que, a veces, tuvimos que combinar ambos modelos.

Todo esto ha conllevado la adaptación de la técnica de la entrevista, a través de la cual obtenemos y proporcionamos información, así como establecemos una relación.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

Nos ha llevado a adecuar nuestras habilidades comunicativas, puesto que, en una entrevista presencial, se puede establecer comunicación no verbal con la mirada, postura corporal o con los gestos que realizamos y que ayudan a transmitir mensajes de confianza y empatía, proporcionando una información valiosa para la elaboración del diagnóstico social y la planificación de la intervención.

Dentro de las escasas intervenciones presenciales, se ha tenido que limitar el contacto físico, teniendo en cuenta que dicho contacto, en el colectivo de personas con deficiencia visual grave, era un elemento más del apoyo emocional esencial enmarcado en nuestra intervención.

Otro aspecto a tener en cuenta con la implantación de la entrevista telefónica, es la influencia del entorno donde se encuentra la persona atendida, si tiene un espacio de confort, de confidencialidad, en el que pueda expresar su demanda o explorar sus preocupaciones sin interrupciones.

Se han tenido que replantear prioridades, ya que continuamos en una situación de crisis social, económica y relacional, donde los modelos de intervención y contacto profesional han tenido que ser reformulados y modificados en función de los cambios sociales que se han producido. En este sentido, se ha observado que estamos atendiendo a un número importante de personas en situaciones complejas, tales como:

- Mayores solos o en pareja con carencias de apoyo sociofamiliar o formal de las instituciones públicas.
- Mayores en residencia, las cuales, debido al aislamiento, han creado situaciones de soledad, miedo, incertidumbre, tanto en ellos como en sus familias.
- Familias en situación de necesidad económica.
- Dificultades en las relaciones sociofamiliares como consecuencia del estado de confinamiento, enfermedad o pérdidas personales.
- Secuelas emocionales y físicas, especialmente duelos patológicos.
- Aumento o desarrollo más rápido de enfermedades, debido a la falta de posibilidad de atención profesional (avance de las demencias, pérdidas de autonomía

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

en las actividades básicas de la vida diaria, salud mental, intervenciones médicas pospuestas).

- Trabajadores que se encontraron en situación de ERTE con pérdida adquisitiva.
- Otras pérdidas de empleo.
- Otras tareas solicitadas por la institución.

Esta situación de restricciones sanitarias ha generado en la ONCE la eliminación de manera temporal de la atención mediante grupos de apoyo presenciales, que suponían una herramienta para promover y favorecer la interacción social y el establecimiento de vínculos de pertenencia y solidaridad entre las personas afiliadas. Herramienta más de intervención y apoyo emocional y social, esencial para la persona. Este tipo de actividad es fundamental, sobre todo cuando se abordan situaciones de soledad y asilamiento, pues el hecho de compartir una historia de vida es un elemento añadido más para poder salir de esas situaciones.

Por el contrario, al replantear la participación de forma telemática, esta ha posibilitado un cierto aumento de participación de personas afiliadas que no podían acudir en otros momentos de forma presencial por falta de acompañamiento o dificultad física. Esto nos hace reflexionar sobre la importancia de combinar los modelos de participación mixtos, adaptados a las necesidades y características de la persona, e implementarlos en el futuro para alcanzar mayor participación e interacción, ampliando así las relaciones, una mayor red y posibilidad de apoyo.

Otra parte importante de nuestro trabajo son las visitas a centros sociosanitarios (residencias, centros de día, hospitales...), que no se han podido realizar, debido a las restricciones que existen para el acceso a este tipo de centros, con lo cual nuestra actuación se ha centrado en el trabajo telefónico. Esta tarea puede realizarse de manera positiva, fundamentalmente por el trabajo previo realizado con estos centros con anterioridad a la pandemia. Los seguimientos realizados, la coordinación y el trabajo en red han sido, y son, fundamentales en este momento en el que es imposible otro tipo de intervención.

Desde nuestra incorporación a la llamada *nueva normalidad*, no hemos sentido dicha normalidad, pues se detecta un sentimiento de cansancio emocional e incluso

una pérdida de expectativas de mejora de la situación sanitaria por el alargamiento en el tiempo de la misma. Se mantiene una atención constante ante estos pensamientos que generan desajustes emocionales. Se demuestra que las restricciones en las relaciones sociales, sobre todo en las familiares, hace aumentar la soledad sentida, uno de los mayores retos en este contexto, así como sentimientos de angustia que se regulaban con anterioridad con el apoyo familiar y las rutinas cotidianas.

4. Aprendizajes

Al no tener experiencias previas en las que apoyarnos, se generó un aprendizaje a todos los niveles, incrementándose, además, nuestra formación por medio de los *webinars* organizados por el Consejo y el Colegio de trabajadores sociales, que nos ofrecían herramientas para afrontar esta situación.

La realidad social cambiante, las distintas resoluciones de las administraciones públicas y la gestión emocional se convirtieron en ejes transversales de nuestro trabajo.

Hemos apoyado a las personas que, por la brecha digital, estaban en desventaja en la tramitación y gestión de recursos, constatando que la precariedad tecnológica y económica, en muchas ocasiones, van de la mano. La imposibilidad de acudir a los distintos organismos para gestionar documentación imprescindible en la tramitación de ayudas, tanto de la ONCE como públicas, ha puesto en evidencia una falta de sensibilidad ante esta vulnerabilidad que hemos tenido que paliar para no aumentar el riesgo de exclusión social.

A pesar de no contar con el contacto físico de la atención presencial, fuimos capaces de establecer lazos emocionales que ayudaron a afrontar situaciones múltiples.

Participamos en un duelo social manifestado por la modificación radical de las normas sociales, expresando la fragilidad del sistema, viviendo el agravamiento de las desigualdades y la aparición de nuevas necesidades, así como la repercusión psicológica por el impacto emocional en la población.

Trabajadoras sociales convertidas, en muchas ocasiones, en el único recurso, pudimos diseñar las acciones necesarias para mejorar las condiciones de los usuarios a los que atendíamos, acompañándoles en su empoderamiento, recono-

ciendo sus propias herramientas personales para ofrecerles, desde una escucha activa, los mecanismos que paliaran sus sentimientos de aislamiento, soledad, miedo e incertidumbre ante el futuro. Esta atención ha sido considerada positiva por los afiliados, percibiéndonos como un referente para la mejora de su estado anímico.

Los conocimientos teóricos previos que cada profesional tenía en el área de la psicología positiva y en otras áreas han resultado ser bastante útiles, tanto para nosotras mismas, en la gestión de nuestro propio estrés y agotamiento psicológico, como en la atención a nuestros usuarios.

5. Conclusiones

Queremos reseñar también que las trabajadoras sociales queremos poner en valor nuestra intervención profesional como imprescindible para proporcionar el soporte emocional, la contención y el acompañamiento a las personas en situaciones de riesgo y vulnerabilidad (situación social dañada, precariedad laboral, pobreza, desigualdad social). Nuestra labor queda, en numerosas ocasiones, invisibilizada o reducida a la gestión de la emergencia o de las prestaciones sociales. Aunque no se vea, compartimos la vida de las personas que atendemos.

Nosotras, como colectivo de trabajo social, atisbamos que el contexto en el que vamos a desarrollar nuestro trabajo se dibuja diferente al contexto previo a la pandemia. Así pues, podemos concluir que nuestra tarea se tendrá que ir adaptando a los cambios, como lo ha hecho hasta ahora. A modo de resumen, ofrecemos nuestros ejes de acción:

1. Con las personas afiliadas:

- Realizar un trabajo de prevención que nos permita anticiparnos a las posibles necesidades que puedan surgir.
- Establecer mejores canales para hacer llegar las demandas de atención, y poder así dar una respuesta más eficaz.
- Agilizar las vías de derivación tanto de los recursos externos como internos.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

- Potenciar conductas de resiliencia, que permitan a la persona enfrentar las dificultades con sus propios recursos, herramientas y habilidades personales.
- Fomentar el autocuidado y los hábitos saludables.
- Potenciar el uso de los medios digitales, así como la formación para poder utilizarlos.

2. Con el equipo de trabajadoras sociales:

- Participar en acciones formativas y de investigación que nos permitan afrontar las nuevas necesidades que surjan.
- Conocer en profundidad las nuevas realidades sociales que han ido surgiendo, en particular todo lo relacionado con el aislamiento social, el miedo al contagio por el virus y las consecuencias del mismo en nuestras vidas.
- Sistematizar el trabajo, unificar criterios y compartir nuevas experiencias.
- Gestionar recursos y prestaciones con fórmulas adaptadas a las circunstancias actuales.
- Mantener el método de acompañamiento social como herramienta clave en este contexto.
- Defender un espacio propio de trabajo, centrado en la intervención social con las personas y su entorno, en la realización de un buen diagnóstico social y una planificación adecuada de la intervención.
- Evaluar el trabajo personal y de equipo, en la línea de mejora continua en la intervención.
- Fomentar la creación de grupos de reflexión, buenas prácticas y supervisión que nos permitan enfrentar las nuevas realidades con nuevos recursos.
- Autocuidado profesional para enfrentarnos adecuadamente al duelo individual y colectivo.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

Para finalizar, compartimos una reflexión sobre la adaptación del colectivo del trabajo social a los cambios sociales, adaptándose a todas las situaciones de conflicto, confusión, miedo o falta de expectativas, reinventado su labor en el día a día y defendiendo los derechos de las personas.

Esta situación de crisis sanitaria está llevando a nuestra sociedad a un cansancio que nos hace necesario seguir reformulando nuestra actuación profesional, con un alto nivel de motivación, la necesidad de un cuidado profesional permanente y una gran agilidad para enfrentarnos a la nueva situación de crisis, en la que es fácil confundir la emergencia con la urgencia. Cualquier actuación por nuestra parte puede modificar y/o condicionar un aspecto vital de la vida de estas personas, motivo por el cual debemos mantenernos alerta, en constante formación y actualizados con todas aquellas nuevas situaciones que, como profesionales, se nos presenten.

Tuvimos una sensación de soledad profesional, paliada con el sentimiento de apoyo entre las compañeras.

Empoderar a las personas nos dará la satisfacción de un trabajo bien hecho donde dejaremos de ser «padres» para ser «maestros».

Cuando el «agotamiento pandémico» está ya en boca de todos, terminamos con una cita de Seligman (Alconada, 2021), padre de la psicología positiva, en la que decía que «El mundo está de parto y la pregunta ahora es qué va a dar a luz».

6. Referencias bibliográficas

Aguilar, M.J. (2013). *Trabajo social: concepto y metodología*. Paraninfo.

Alconada, H. (23 de febrero de 2021). El mundo está de parto ahora y la pregunta es qué va a dar a luz. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/salud/entrevista-a-martin-seligman-el-mundo-esta-de-parto-ahora-y-la-pregunta-es-que-va-a-dar-a-luz-568804>.

Consejo General del Trabajo Social (2015). *Código deontológico de trabajo social*. Segunda edición actualizada. https://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

Organización Nacional de Ciegos Españoles (1998). *Nuevo modelo de prestación de Servicios Sociales en la ONCE*. Documento de uso interno.

Pérez, J.D. (2019). *Efecto en el desarrollo y/o bienestar social en América Latina como consecuencia de la expansión de la corrupción* [PDF]. Trabajo de investigación para la obtención del grado. Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9825>.

Zamanillo, T. (1989). *Bienestar social y trabajo social: tendencias actuales* [PDF]. *Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 9-21. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/issue/view/CUTS898911>.

Vanesa Felipe López. Trabajadora social. Delegación Territorial de la ONCE en Madrid. Prim, 3; 28004 Madrid (España). Correo electrónico: vfl@once.es.

Laura Fernández Sanz. Trabajadora social. Delegación Territorial de la ONCE en Madrid. Agencia de Vallecas. Picos de Europa, 46; 28038 Madrid (España). Correo electrónico: lfs@once.es.

M.ª Carmen Jiménez Cruz. Trabajadora social en la Agencia de Vallecas y trabajadora social asesora en la Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24; 28014 Madrid (España). Correo electrónico: mcajc@once.es.

M.ª José Martínez Vitoria. Trabajadora social. Delegación Territorial de la ONCE en Madrid. Prim, 3; 28004 Madrid (España). Correo electrónico: mmvi@once.es.

Guacimara Mendoza Mendoza. Trabajadora social. Delegación Territorial de la ONCE en Madrid. Agencia de Ciudad Lineal. Doctor Vallejo, 4-6; 28027 Madrid (España). Correo electrónico: gumm@once.es.

Julia Olalla Suárez. Trabajadora social. Delegación Territorial de la ONCE en Madrid. Prim, 3; 28004 Madrid (España). Correo electrónico: jos@once.es.

M.ª Teresa Puerto Simón. Trabajadora social. Delegación Territorial de la ONCE en Madrid. Agencia de Getafe, Aranjuez y Leganés. Álvaro de Bazán, 14; 28902 Getafe (Madrid, España). Correo electrónico: tps@once.es.

Felipe, V., Fernández, L., Jiménez, M. C., Martínez, M. J., Mendoza, G., Olalla, J., y Puerto, M. T. (2021). Experiencia de trabajo social en la ONCE en Madrid ante una situación de crisis sanitaria: intervención y aprendizajes. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 158-171. <https://doi.org/10.53094/DJZE9509>.

Experiencias

¿Atención Temprana a distancia? Experiencia en la covid-19 (marzo-julio 2020) y reflexiones para el futuro

*Remote early care? Covid-19-mediated experience
(March to July 2020) and considerations for the future*

P. Martín Andrade

Resumen

Se expone en este artículo el cambio en el modelo de trabajo que se hubo de llevar a cabo en el servicio de Atención Temprana (AT) del Centro de Recursos Educativos (CRE) de la ONCE en Madrid durante la situación de estado de alarma originada por la pandemia provocada por la covid-19. Partiendo de la definición de AT y de algunos de sus principios inspiradores, así como de la descripción de cómo se venía haciendo el trabajo hasta ese momento, se explica la adaptación que hubo de hacer el equipo en su dinámica interna ante la nueva situación; así como, en el trabajo directo, aunque a distancia, que se realizó por parte de los profesionales con las familias de los niños, haciéndose una valoración positiva de la misma, a tenor de las circunstancias. En base a esta experiencia de atención a distancia (telemática) se hace una reflexión sobre cuáles son las condiciones para que se pueda plantear su viabilidad en el ámbito de la AT en situaciones que no son de emergencia social. Se llega a la conclusión de que, con las condiciones adecuadas, esta modalidad de atención puede no reducirse a situaciones excepcionales; aunque en ningún caso, puede ser utilizada para reemplazar la atención presencial.

Palabras clave

Atención Temprana. Atención a distancia. Atención telemática. covid-19.

Martín, P. (2021). ¿Atención Temprana a distancia? Experiencia en la covid-19 (marzo-julio 2020) y reflexiones para el futuro. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 172-181. <https://doi.org/10.53094/IKKR7253>.

Abstract

This article describes the changes that had to be made in the working model for the early care services provided by ONCE's educational resource centre at Madrid during the state of emergency called to deal with the covid-19 pandemic. The discussion builds on the definition of early care, its underlying principles and the description of how the service was being provided prior to the crisis. The focus is on the adaptations that had to be made in team internal dynamics under the new circumstances and in the direct albeit remote work performed by professionals with children's families. The overall assessment is favourable, in light of the situation prevailing. Based on this remote care experience, the author reflects on the conditions that would contribute to its viability for early care in non-emergency situations. The conclusion reached is that although this type of care need not be confined only to emergencies, it should not under any circumstances be deemed a replacement for in-person care.

Key words

Early care. Remote care. ICT-mediated care. Covid-19.

1. Introducción. Nuestro modelo de atención

La pandemia de la covid-19 está teniendo un impacto significativo en muchos aspectos de la sociedad, lo que se ha plasmado en nuestro quehacer cotidiano. En concreto, en el marco del trabajo en un servicio de AT, como es el del CRE de la ONCE en Madrid, una vez que en el pasado mes de marzo fue necesario suspender la atención presencial. Pronto se vio la necesidad de poder garantizar a los niños con discapacidad visual algún tipo de atención que permitiese cumplir con los objetivos previstos y seguir avanzando, como siempre, con nuevos retos.

Afortunadamente, la AT se reconoce como un derecho al que tienen todas las personas que presentan diversidad funcional; en nuestro caso, visual.

Para centrar el tema, tomamos como definición de AT la que nos ofrece el *Libro blanco de la Atención Temprana* (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2005, p. 12):

Martín, P. (2021). ¿Atención Temprana a distancia? Experiencia en la covid-19 (marzo-julio 2020) y reflexiones para el futuro. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 172-181. <https://doi.org/10.53094/IKKR7253>.

Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.

Es necesario que destaquemos aquí algunos de los principios en los que se inspira el modelo de AT de la ONCE:

- *La consideración del déficit visual como factor de vulnerabilidad.* Este implica una importante limitación en la percepción e interpretación de estímulos.
- *Carácter preventivo.* Una intervención adecuada y a tiempo incide directamente en una mejor disposición de recursos personales por parte del niño y su familia para afrontar dificultades en el futuro, y puede evitar posteriores intervenciones más difíciles y más costosas.
- *Carácter globalizador como forma de entender al niño.* El conjunto de la intervención se dirige a favorecer el desarrollo global del menor, para lo cual es preciso contemplar el conjunto de factores que pueden incidir en dicho desarrollo.
- *Enfoque habilitador.* Proporcionar al niño experiencias que le resulten motivantes, y pueda, a través de ellas, descubrir, explorar y conocer el mundo que le rodea.
- *Coordinación interdisciplinar.* La atención que se presta debe ser el resultado de la mirada compartida del conjunto de profesionales que intervienen en cada caso y con cada familia.
- *Complementariedad.* Con carácter general, la atención prestada por los equipos específicos a los niños con discapacidad visual debe ser complementaria a la que reciban por parte de otros profesionales o centros en los que sean atendidos.

Por tanto, la intervención en AT se ha de dirigir, de forma prioritaria, a atender el desarrollo emocional y el proceso de apego con las figuras de cuidados. En paralelo, se trabajan los aspectos esenciales del desarrollo en los que la discapacidad visual pueda estar interfiriendo, así como su autonomía y socialización.

Martín, P. (2021). ¿Atención Temprana a distancia? Experiencia en la covid-19 (marzo-julio 2020) y reflexiones para el futuro. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 172-181. <https://doi.org/10.53094/IKKR7253>.

Para llevar a efecto el trabajo de AT en el caso de Madrid, se utiliza prioritariamente la sede del equipo, ubicada en el CRE de la ONCE, si bien en los casos de niños con inmunodeficiencias se les atiende en su domicilio y en aquellos que concurren otras deficiencias junto a la visual se les realiza un seguimiento mensual en los Centros públicos o concertados de Atención Temprana (CAT) que tiene la Comunidad de Madrid y que dependen de la Consejería de Servicios Sociales. También se realiza este seguimiento en los centros privados de Atención Temprana, cuando los niños no asisten a los primeros, así como, en los hospitales, cuando las circunstancias lo requieren.

En este momento, nuestro equipo no atiende a los niños en las escuelas infantiles ni en los colegios, competencia del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) Específico de Discapacidad Visual, en acuerdo con la ONCE, con el que procuramos coordinarnos, pues no son pocos los niños que son atendidos por ambos equipos.

Las sesiones de atención a los menores de 3 años son de carácter individual (niño y familia), con una frecuencia semanal en la mayoría de los casos.

Con los niños mayores de 3 años que, mayoritariamente, se encuentran escolarizados, son atendidos en sesiones individuales por nuestro equipo cuando se estima la necesidad. Además, a los niños de educación infantil entre 3 y 6 años se les ofrece asistir a sesiones grupales, en forma de talleres, al objeto de favorecer el proceso de ajuste personal y la socialización con otros niños con discapacidades similares. Estas sesiones se realizan una vez en semana, durante dos horas, en horario de tarde. En paralelo, se lleva a cabo una Escuela de Padres, dirigida a los progenitores de niños de este grupo de edad.

Todas estas prácticas tuvieron que ser canceladas en el momento en que, como consecuencia de la pandemia, se declaró el estado de alarma y, acorde con la situación, el confinamiento domiciliario, por lo que nos vimos obligados a un cambio en el modelo de atención a esta población.

2. El reto de la atención a distancia

El cambio en el modelo de atención ha supuesto un desafío. No se trataba solo de contactar con unas familias ya de por sí muy preocupadas por la incertidumbre en el ámbito de la salud, en algunos casos del laboral y, en todos, por lo que la situación

Martín, P. (2021). ¿Atención Temprana a distancia? Experiencia en la covid-19 (marzo-julio 2020) y reflexiones para el futuro. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 172-181. <https://doi.org/10.53094/IKKR7253>.

podría afectar al bienestar y desarrollo de su hijo. Era necesario, si se quería mantener algún criterio de calidad, poder evaluar la situación de los niños y comunicarse eficazmente con sus padres, dado que, más que nunca, debían asumir el papel de intermediarios entre nosotros y su hijo. En esta situación no cabía la posibilidad del «modelado» —práctica por la que los padres imitan la acción del profesional—, al que ellos y nosotros estamos acostumbrados cuando se quiere favorecer la comunicación y alcanzar nuevos logros.

El equipo de AT del CRE de Madrid cuenta con una vasta experiencia; sin embargo, no resultó fácil adaptarla a las nuevas circunstancias. Como profesionales, más que nunca hemos sentido necesario tener encuentros (virtuales) entre los compañeros, compartir dudas y experiencias, conocer las soluciones encontradas para situaciones concretas; en definitiva, sentir que no era un problema individual sino del grupo ha facilitado la tarea. Sin embargo, además de nuestra falta de experiencia, carecíamos de referencias respecto a los posibles resultados que, con esta metodología, se podrían obtener con relación al desarrollo de los niños y el ajuste emocional con sus familias. Agravándose la situación por el hecho de que, a algunos miembros del equipo, en concreto la psicóloga y la trabajadora social, se las incluyó en un expediente de regulación temporal de empleo (ERTE) a tiempo completo durante esos meses, por lo que, entre otras consecuencias, no pudieron participar de la dinámica, quedando activos solo los cuatro maestros.

Como ya se ha dicho, lo que teníamos todos claro al ser suspendida la atención presencial en nuestro servicio era la necesidad de continuar con la atención a las familias, y, a través de ellas, a sus hijos. El recurso principal eran los medios telemáticos de los que cada uno dispusiese (en ese momento no era de recibo pedir a las instituciones una dotación *ad hoc* para cada cual). Por lo tanto, los profesionales pusimos a disposición nuestros medios, muy variados: en algún caso un ordenador con Windows XP y correo electrónico particular Gmail, más un teléfono móvil básico; eso sí, con WhatsApp. Lo que resultó suficiente, pues tampoco ninguna familia sugirió conectarse por medios muy sofisticados, pero tampoco hubo ninguna que no pudiese conectarse, aunque fuera por vía telefónica.

Para poder proseguir con la atención a los niños fue necesario hacer un acercamiento a la situación en que se encontraban las familias. Los padres, en este contexto, han asumido roles simultáneos, el propio de padres y el de maestros; en muchos casos, compatibilizándolo con el trabajo dentro o fuera de la casa. Y siempre, como queda dicho, con incertidumbre.

Todos, ellos y nosotros, debimos asumir nuevas rutinas en nuestras vidas. Algunas familias al principio lo tomaron como algo «temporal», por lo que relajaron sus costumbres; pero pronto comenzaron a agobiarse, pues veían que sus hijos podían verse perjudicados por la falta de atención, ya que el tiempo pasaba y no se veía el final. Los profesionales también nos sentíamos inseguros en esta situación; aunque paulatinamente, al tratarse de familias con las que ya habíamos establecido unos vínculos, fue posible obtener información concreta de la situación en la casa y acordar los momentos en que estableceríamos los contactos. No se trataba de interesarse informalmente por el niño y la familia, sino de poder continuar con el trabajo que se había venido realizando, regularizando para ello unas sesiones (vía telemática) en las que poder hablar sobre las adquisiciones del hijo y seguir su desarrollo, ajustando el programa en función de las circunstancias.

En la medida en que se ha podido establecer con carácter regular la comunicación con una familia, ha sido posible obtener una mayor información de su situación y de cómo estaba afectando esta a lo que es el principal objeto de nuestro trabajo: ayudarlas con nuestro apoyo a favorecer el desarrollo de su hijo con discapacidad visual.

Este nuevo contexto nos ha llevado a interesarnos, a modo de ejemplo, en cómo estaban afrontando la situación con los hermanos mayores, pues, en bastantes casos, los padres se han visto desbordados al tratar de ayudar a sus hijos con las actividades que se les proponían telemáticamente. Unas veces por resultar difícil compatibilizar el propio trabajo con la ayuda imprescindible que el hijo precisaba desde el punto de vista técnico o para seguir las clases sin distracciones. A lo que hay que añadir la presión de las continuas referencias a la «necesaria» colaboración de la familia por parte de los maestros, que, careciendo de competencia con la nueva didáctica, en muchos casos multiplicaron las tareas encomendadas a los alumnos (y a sus padres). Sin embargo, se ha visto cómo las familias querían hablar al respecto y cómo aplicaban soluciones satisfactorias en las que se incluía también al hermano menor con discapacidad visual. En concreto, cuatro de las familias que atendí se encontraron en esta situación. Niños atendidos por mí entre los 18 meses y los 3 años, con hermanos que se llevaban con ellos entre dos y tres años. Algunas aprovechaban las actividades escolares para, adaptadas, proponérselas a ellos; en otros, el tiempo de tareas por parte de los mayores fue el momento, también para los pequeños, de hacer sus propias «tareas».

En las conversaciones con los padres, sobre todo con los de mayor edad, se hablaba de las rutinas establecidas para ese momento, lo que daba lugar, en muchos casos,

a poder proponer nuevos aprendizajes en el contexto de las actividades propias de la casa, como dar las pinzas para colgar la ropa, llevar el pan a la mesa, emparejar calcetines..., lo que indudablemente las podía hacer más funcionales.

Casi todas las familias enviaron vídeos con las «gracias» y los logros de los pequeños. Resultaron de utilidad, en la mayoría de los casos, para comentar con ellas lo que se apreciaba y hacerles nuevas propuestas. Pero también hay que decir que, en algún caso, no resultaron significativos, siendo difícil valorar en ellos la situación real, por lo que no sirvieron para seguir avanzando significativamente en el programa.

Como puede observarse, a lo largo de este artículo solo se hace referencia a la continuación del trabajo que ya se venía realizando con los niños que estaban siendo atendidos, hasta el momento del inicio del estado de alarma por parte de los maestros. Durante el tiempo que duró la misma no se hicieron evaluaciones de nuevos casos, pues, además de la imposibilidad de citar en la sede, tampoco se contempló la posibilidad de que la psicóloga y la trabajadora social teletrabajasen. No obstante, llegaron algunos casos derivados desde el Departamento de Afiliación de la Delegación Territorial de la ONCE a los que también se trató de dar respuesta. En estos casos la dificultad fue mayor, dado que no existía el conocimiento y la confianza que otorga la relación más directa previa. Especial dificultad se dio con algún pequeño ciego, donde resulta más relevante la labor de «modelado» por parte del profesional hacia la familia. Algo parecido ocurrió en los casos de niños con discapacidad múltiple, quienes, al no poder ser atendidos en los CAT, se hubo de realizar una labor más activa en cuanto a ofrecer pautas de actuación. En ambos casos fue muy importante poder escuchar a los padres y ofrecerles algo de contención emocional.

3. Regreso al trabajo presencial

En septiembre se volvió, tanto en Madrid como en la mayoría de las comunidades autónomas españolas, al trabajo presencial. En nuestro caso, ello significaba recibir a los pequeños en la sede y realizar, en la mayoría de los casos, el seguimiento presencial en los Centros de Atención Temprana de los niños con discapacidad múltiple en ellos atendidos.

No se han podido reanudar las actividades grupales que continuaban haciéndose a través de plataformas en Internet. Como cabe suponer, las que se hacían con los niños

de 2.º ciclo de educación infantil no se han podido hacer, siendo sustituidas por otras que, aunque dirigidas a ellos, se han hecho con sus padres. En concreto, les hemos ofrecido dos actividades, dedicando a cada una dos sesiones, con los títulos de *Juegos y juguetes* e *¿Y si leemos un cuento?*, con las que hemos buscado sobre todo favorecer las relaciones intrafamiliares. Con la primera también hemos buscado ofrecerles recursos para favorecer la relación con otros niños dentro y fuera de la casa.

La valoración que hemos hecho los compañeros de cómo hemos encontrado a los niños después de estos meses, compartida incluso con los componentes del Seminario de Atención Temprana de la zona, es que ha sido diversa. En algunos casos, para la familia ha sido una oportunidad de poder estar con su hijo y realmente avanzar juntos; en otros, sin embargo, se ha observado un estancamiento en el desarrollo esperado. Desde luego, las condiciones y circunstancias que han rodeado esta excepcional situación no han sido las mismas para todos y, reconozcámoslo, hemos tenido que improvisar.

Como profesionales de la Atención Temprana puede valorarse positivamente esta experiencia de teletrabajo con las familias. Se ha de destacar el haber podido estar cerca de su entorno natural, la casa, aunque fuera a distancia; como correspondía en ese momento.

4. Mirando al futuro

Toca ahora reflexionar sobre lo hecho y mirar al futuro. Está claro que se ha vivido una situación excepcional que todos deseamos que no se repita, pero para la que es necesario estar preparados; también nos ha dejado una experiencia y algunas enseñanzas.

Este tipo de atención telemática puede aplicarse aun sin la necesidad de encontrarse en una situación excepcional. Sabiendo que nunca puede darse de forma exclusiva —ni siquiera preferente—, pero que podría ser combinada con la presencial en algunos casos y en algún momento. La atención telemática puntual puede ser un modo complementario de atención en nuestro ámbito de actuación; eso sí, para que tenga valor y sea eficaz esa conexión telemática, es imprescindible definir el objetivo que se quiere cubrir de esa manera. Así mismo, es necesario que se cumplan algunas condiciones que, si bien su falta se pudo justificar en aquel momento, de futuro sería imperdonable no subsanarlas:

Martín, P. (2021). ¿Atención Temprana a distancia? Experiencia en la covid-19 (marzo-julio 2020) y reflexiones para el futuro. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 172-181. <https://doi.org/10.53094/IKKR7253>.

- La práctica de la atención telemática requiere tener formación y entrenamiento específico en «técnicas de atención a distancia»: no está preparado cualquiera para llevarla a cabo.
- Se precisa también formación en los aspectos técnicos e informáticos en función de la realidad a atender: se ha de contar con los equipos adecuados y una buena conectividad.
- Se han de garantizar los aspectos de seguridad y confidencialidad de los datos, por lo que han de establecerse claramente los canales para las conexiones con las familias.
- Se han de aplicar, en definitiva, criterios de calidad en su utilización.

En esta reflexión sobre la atención telemática es necesario incidir también en su efecto sobre la propia dinámica del equipo de AT. En este sentido, ha resultado evidente que es posible reunirse de forma remota y trabajar sobre determinados temas, siempre planificando los tiempos para ello. Ya se ha destacado la importancia que ha tenido la comunicación entre los miembros del equipo durante la pandemia, que se tradujo en una mejora de las condiciones de trabajo y, sin duda, redundó positivamente en el mismo. Quizá también puedan utilizarse las nuevas formas de utilizar la tecnología para promover la evaluación, la observación y el seguimiento del progreso en determinados casos, al poderse compartir vídeos. Así mismo, en su caso, podría servir de autoevaluación para el profesional y de análisis de su actuación con los miembros del equipo. Todo esto supone un reto, pues es preciso cambiar el esquema de trabajo y la responsabilidad sobre el mismo.

5. Conclusión

Con las condiciones adecuadas, esta modalidad de atención puede no reducirse a situaciones de emergencia, aunque, en ningún caso, puede ser utilizada para reemplazar la atención presencial. El uso de la tecnología para realizar visitas domiciliarias puede ahorrar costes a las familias y a los servicios de AT en el tiempo de desplazamiento y el precio del kilometraje, pero su uso ha de ceñirse al seguimiento de la actividad en un determinado caso o la valoración de una situación puntual. No han de confundirse nunca los ámbitos de la salud y el educativo, entre los que nos movemos

Martín, P. (2021). ¿Atención Temprana a distancia? Experiencia en la covid-19 (marzo-julio 2020) y reflexiones para el futuro. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 172-181. <https://doi.org/10.53094/IKKR7253>.

en AT: la eficacia con la eficiencia. La primera siempre hay que buscarla y no se puede cuestionar, mientras que la segunda, al hacer referencia a los recursos utilizados, nunca relegará la equidad (dar a cada uno lo que necesita) y la calidad de vida del menor y su familia.

Tampoco se puede obviar que, para que un aprendizaje sea significativo, ha de ser vivencial, ha de ser «emocionante», algo que solo se puede transmitir cuerpo a cuerpo, y más en el ámbito de la AT.

6. Referencias bibliográficas

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2005). *Libro blanco de la Atención Temprana* [PDF]. Real Patronato sobre Discapacidad.

Pablo Martín Andrade. Maestro del Equipo de Atención Temprana. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid. Avenida del Doctor García Tapia, 210; 28030 Madrid (España). Correos electrónicos: pmma@once.es y pablomartinandrade@gmail.com.

Martín, P. (2021). ¿Atención Temprana a distancia? Experiencia en la covid-19 (marzo-julio 2020) y reflexiones para el futuro. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 172-181. <https://doi.org/10.53094/IKKR7253>.

Experiencias

Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid-19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla

Implications of the pandemic: adaptations to the covid-19 epidemic at the Seville Educational Resource Centre's early care programme

C. García-Trevijano Patrón, M. C. Hernández Mariano,
C. P. Regidor Poyatos, J. Gómez Mateos, M. M. Martín de Frutos

Resumen

En este documento se expone el recorrido del programa de Atención Temprana (AT) del Centro de Recursos Educativos (CRE) de la ONCE en Sevilla desde el inicio del confinamiento a la actualidad. La adaptación a las dificultades iniciales al iniciar el teletrabajo, la elaboración de nuevos protocolos y el mantenimiento de algunas actividades de forma telemática con las familias han permitido seguir desarrollando nuestra intervención en esta realidad cambiante provocada por la covid-19. Esta situación ha supuesto un enorme esfuerzo, físico y también emocional, tanto para los profesionales como para las familias, tratando de conseguir como objetivo último el mantenimiento de la calidad en la atención que prestamos a estas, junto a sus bebés y niños pequeños.

Palabras clave

Atención Temprana. Discapacidad visual. Estado emocional. Confinamiento. Trabajo en equipo. Familias. Adaptación de material educativo. Protocolos de actuación.

García-Trevijano, C., Hernández, M.C., Regidor, C.P., Gómez, J., Martín, M.M. (2021). Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid-19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 182-199. <https://doi.org/10.53094/TRIJ4448>.

Abstract

This article describes the changes adopted by the early care unit working out of ONCE's Educational Resource Centre at Seville between institution of lockdown and this writing. By adapting to the initial difficulties posed by remote working, establishing new protocols and conducting activities to engage with families in IT format, the unit was able to gear its operations to the changing realities prompted by covid-19. The new situation called for an enormous physical and emotional effort on the part of professionals and families alike to maintain the quality of care provided parents, their babies and young children.

Key words

Early care. Visual disability. Emotional status. Lockdown. Teamwork. Families. Adaptation of educational material. Action protocols.

1. Introducción

Recogemos en este documento el recorrido del programa de Atención Temprana¹ del CRE de Sevilla desde el inicio del confinamiento a la actualidad. Muchos son los aspectos que definirían la adaptación a la pandemia, unos más técnicos y otros más personales, en un tiempo necesariamente teñido de emociones. Hemos querido combinar ambos, con la convicción de que, solo desde la conciencia y el análisis de la situación que estamos viviendo, tendrá sentido el enorme esfuerzo de tantos profesionales y familias. Todo ello, con un objetivo común: mantener entornos afectuosos y estimulantes para los niños y niñas con discapacidad visual en sus primeras edades, entornos que les permitan seguir creciendo de forma segura. Y con la confianza de dejar pronto atrás lo que en boca de nuestros bebés sería «Aquel tiempo en el que no podíamos soplar pompas».²

Pensamos que nuestro trabajo no es sino el inicio de una cadena donde muchas personas estamos implicadas, empezando por las familias de los bebés con discapacidad

1 Se define la Atención Temprana (AT) como la intervención dirigida a niños de 0 a 6 años —y sus familias— que padecen o tienen riesgo de padecer alguna discapacidad. Se concreta en actuaciones dirigidas al niño, a su familia y al entorno.

2 Hemos querido poner este ejemplo porque pensamos que soplar pompas, seguirlas en su movimiento y tocar su fragilidad, es una de las actividades más placenteras para todos los bebés, tengan o no cualquier discapacidad. Esto incide en dos aspectos que hemos tenido que dejar de hacer en la adaptación a esta pandemia: no podemos quitarnos la mascarilla, no podemos soplar y, por lo tanto, no podemos ayudarles a construir pompas. Nos perdemos la magia de su asombro al verlas flotar o cuando les hacen cosquillas en las manos y en el rostro.

visual y creciendo a su alrededor multitud de profesionales de todos los ámbitos, desde dentro y fuera de una institución como la ONCE, que trabaja, cada vez más, trabaja como miembro activo de un mundo en cambio continuo, cambio sostenido también por todos y cada uno de sus trabajadores.

Es por esto que queremos ser testigos de este tiempo, mostrando cómo hemos vivido esta experiencia, sorteando el exceso de trabajo, el cansancio, la tristeza y, por qué no, el amor a la tarea y a la pertenencia a un equipo. Por ello, a veces, en la redacción de este artículo mantenemos la primera persona y las impresiones personales. Describimos dicha experiencia en dos periodos: el primero, durante el confinamiento, que extenderíamos hasta el final de curso 2019-2020, tiempo marcado por el trabajo virtual; el segundo, desde el inicio de este curso 2020-2021 hasta la actualidad, justo al año del comienzo de la epidemia de covid-19, tiempo marcado por la convivencia del trabajo presencial con el virtual.

2. Primer periodo

Al inicio del confinamiento, ante una situación nueva e imprevista, caracterizada por la brusquedad del cambio de una situación presencial a otra virtual, nos planteamos cómo seguir trabajando. Ante esta pregunta, surge, de manera casi inmediata, la idea de anclar el trabajo virtual al que ya se estaba realizando. Se decide así mantener la organización básica del trabajo presencial, realizando las adaptaciones que la situación y el modo de intervención han requerido.

En definitiva, se ha mantenido la estructura original del trabajo en equipo, aunque de manera virtual, a través de:

- La continuidad de las reuniones semanales de coordinación de AT.
- La organización de las sesiones, respetando el horario presencial habitual y flexibilizándolo en función de las necesidades de cada familia.
- El empeño en el cumplimiento de los criterios de calidad que nos planteamos para el programa.

Se pueden concretar dichas actuaciones en cuatro ámbitos:

García-Trevijano, C., Hernández, M.C., Regidor, C.P., Gómez, J., Martín, M.M. (2021). Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid-19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 182-199. <https://doi.org/10.53094/TRIJ4448>.

- Con la familia:

Se ha trabajado *online*. La mayoría de las familias se han incorporado con mucha eficacia a la atención virtual, y algunas han mostrado menor necesidad de apoyo. Los vídeos que estas nos remitían, mostrando actividades y situaciones cotidianas con sus hijos, nos han permitido abordar las cuestiones de desarrollo y de crianza que les preocupaban. No todas han mostrado las mismas necesidades, aspecto que se ha respetado, así como las situaciones inesperadas que han ido surgiendo.

Tenemos que destacar que se han realizado, de forma telemática, la acogida a las familias y la valoración de los bebés que se han incorporado al programa en este periodo. Este aspecto ha sido muy complejo y, aunque no ha podido completarse por razones obvias, ha permitido el acompañamiento en estos momentos iniciales tan complicados. Somos conscientes ahora de los lazos tan estrechos que se han creado con estas familias.

- Con los niños y niñas:

La edad de la población atendida ha determinado las adaptaciones y la necesidad de la participación activa de las familias. En este sentido, pensamos que el paso al teletrabajo se ha facilitado gracias a que nuestro modelo de intervención se estructura desde la interacción familiar, por lo que estas han podido adaptarse con facilidad a las propuestas planteadas.³ Con los más pequeños hemos necesitado la mediación de los padres y madres. Mientras que con algunos de los alumnos y alumnas del segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años) se ha podido trabajar como interlocutores activos.

Resaltamos lo complejo del abordaje en aquellas situaciones en las que, junto a la discapacidad visual severa, existe un problema grave de comunicación. Esto ha obligado a crear nuevas propuestas, donde las familias puedan conectar con las dinámicas ya iniciadas en la atención presencial. En concreto, se ha desarrollado un programa de proyectos semanales, basados en la propia experiencia del niño, que han requerido la participación activa de los padres y la anticipación (Figura 1). Este nuevo enfoque ha sido valorado positivamente por los padres de los alumnos.

³ En nuestro programa de AT partimos de un modelo de intervención con el niño a través de su familia y en el entorno natural de crianza, a diferencia de otros modelos que inciden más en la intervención directa sobre el bebé. Así pues, ha sido fácil trasladar a la casa lo que ya hacíamos presencialmente.

Figura 1. Captura de pantalla de una sesión *online*

- En los casos de niños con sordoceguera,⁴ se ha trasladado la metodología específica a las familias, integrando la anticipación con objetos de referencia a su rutina diaria en casa. Se han acordado con ellos los objetos y los gestos/signos adecuados para la comunicación, enviando vídeos explicativos de los signos y canciones o cuentos signados (Figura 2).

Figura 2. Captura de pantalla en sesión *online* trabajando Lengua de Signos Española

Ambos casos de problemas graves de comunicación, unidos a la ceguera o la condición de sordoceguera, han supuesto todo un reto a la hora de llevar a cabo nuestra intervención de manera telemática. El cariño, la confianza en el niño y el conocimiento de este, junto al apoyo incondicional de las familias, han permitido realizar

⁴ En nuestro programa atendemos a una población importante de alumnos con sordoceguera, es decir, pequeños que tienen déficit visual grave más discapacidad auditiva significativa.

nuestro trabajo con eficacia, salvando las barreras de la distancia y la imposibilidad del contacto físico, fundamental en la relación con estos niños y niñas.

Este nuevo enfoque ha sido valorado positivamente tanto por las familias como por los profesionales del equipo.

- Con los profesionales:

Coincidimos en que, en esta situación de confinamiento, la colaboración y la coordinación han podido realizarse con mucha más eficacia. Y no solo entre los diferentes profesionales del equipo y del CRE, sino con todos los del ámbito de la atención a la primera infancia, tanto hospitalarios como de centros de AT y centros escolares. Esta situación es novedosa; recordamos que, habitualmente, en nuestras memorias hemos recogido dificultades de coordinación, aspecto que consideramos prioritario en el programa. Sin embargo, al ser presenciales, requerían una dedicación horaria de la que a veces no se disponía.

- Elaboración de materiales:

Figura 3. *Violín*,⁵ cuento adaptado de la editorial Kalandraka

Hemos elaborado gran cantidad de materiales y recursos. Asimismo, se ha trabajado en la adaptación de juegos, cuentos y fichas, en ocasiones en coordinación con colegios y escuelas infantiles (Figuras 3 y 4). También se han

⁵ Escrito por Antonio Rubio e ilustrado por Óscar Villán, publicado por Kalandraka en 2018 (N. del E.).

grabado canciones y cuentos en audio y vídeo, algunos de ellos en Lengua de Signos Española (LSE). Finalmente se ha puesto énfasis, dada la situación de confinamiento, en la elaboración de materiales artesanales con los recursos habitualmente disponibles en los domicilios.

Figura 4. *Luna*,⁶ cuento de la editorial Kalandraka

2.1. Valoración de este primer periodo

Mirando hacia atrás, valorando los meses de confinamiento, hay dos aspectos que nos hacen sentir más satisfechas. Por un lado, haber mantenido las actividades del programa y, por otro, el diseño y la elaboración de múltiples materiales, según las necesidades que se planteaban. Hemos podido adaptarnos a la situación de teletrabajo y a los elementos que nos han permitido desarrollarlo. Parecía imposible, pero entre todos se consiguió hacerlo.

Analizamos esta etapa de forma más concreta:

- La situación de confinamiento ha mostrado de forma más explícita la capacidad de los padres para incorporar en la crianza de sus hijos las pautas de actuación que trabajamos en las sesiones presenciales. Observamos que las familias que mostraban más implicación antes de esta situación, nos han hecho más demandas, y nuestro intercambio de información ha sido más fluido. Por otro lado, las que se implicaban menos han permanecido más pasivas, lo que ha hecho difícil la intervención. Aspecto que hemos considerado importante respetar.

⁶ Escrito por Antonio Rubio e ilustrado por Óscar Villán, publicado por Kalandraka en 2018 (N. del E.).

- Valoramos muy positivamente haber podido mantener la atención de forma continuada, lo que ha significado para la mayoría de las familias un extraordinario soporte emocional. Este periodo ha supuesto un cambio drástico en su día a día, que ha acentuado su situación de vulnerabilidad. Esto adquiere especial importancia en situaciones de multidiscapacidad, donde los padres valoran con frecuencia que las diferentes terapias a las que acuden sus hijos les ayudan a sentirse sostenidos emocionalmente.
- Recogemos también la dificultad, expresada por las familias, para conciliar el teletrabajo con la atención a sus hijos, agravada cuando ambos progenitores han estado en esta situación.
- Finalizamos el curso realizando con las familias las actividades colectivas, actividades que favorecen el sentimiento de pertenencia al grupo. Destacamos este aspecto porque lo consideramos especialmente vulnerable dada la situación de confinamiento.

Y en cuanto a los propios profesionales, coincidimos en la dificultad para concentrarnos, cerrar horarios y, por lo tanto, en la conciliación de la vida laboral y familiar. Esto se une, como no podía ser de otra manera, a la preocupación por la situación sanitaria global y los cambios que esta ha impuesto en lo cotidiano.

Hemos valorado la necesidad del trabajo social, desde la acogida de familias hasta toda la gestión de ayudas, en un momento tan complejo económica y socialmente. Pensamos, asimismo, que en el confinamiento se ha enfatizado la importancia del trabajo psicológico con aquellas, en estos momentos de cambio y gran ansiedad social. Recordamos la importancia de ambas figuras, cara a las necesidades que las familias nos han planteado día a día.

3. Segundo periodo

Este segundo periodo se inicia con el curso escolar, momento marcado claramente por la incertidumbre.

En el diseño general del Plan de Atención Temprana se propuso asumir la situación de pandemia. Para ello, se diseñaron actividades flexibles según los posibles escena-

García-Trevijano, C., Hernández, M.C., Regidor, C.P., Gómez, J., Martín, M.M. (2021). Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid-19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 182-199. <https://doi.org/10.53094/TRIJ4448>.

rios, siguiendo las directrices de la Dirección General de Educación, Empleo y Braille y de la coordinación del equipo.

Nuestra primera preocupación fue afianzar la atención presencial. Para ello, elaboramos un protocolo exhaustivo donde se recogen las diferentes normas a cumplir con el fin de mantener la mayor seguridad posible, tanto para los niños atendidos como para las familias y los profesionales.

En este protocolo se recogen aspectos relacionados con el proceso de atención durante las sesiones, incorporando las normas de protección anticovid y todos los aspectos de higiene en ellas implicados (Figuras 5, 6 y 7).

Figura 5. Punto de higiene en sala de Atención Temprana

Figura 6. Señalización en puertas para indicar sala limpia-desinfectada o sala ya usada y que necesita limpieza y desinfección

García-Trevijano, C., Hernández, M.C., Regidor, C.P., Gómez, J., Martín, M.M. (2021). Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid-19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 182-199. <https://doi.org/10.53094/TRIJ4448>.

Figura 7. Nos lavamos las manos antes de empezar

Además, se elaboró un documento donde se recuerdan los aspectos de protección y normas a cumplir, así como los recorridos de entrada y salida al CRE. Este documento se remitió a cada familia y se encuentra recogido en el plan del equipo.⁷

Se decidió imprescindible mantener a uno de los padres en las sesiones. Este criterio, que se analizó con especial detenimiento, es consecuencia lógica de un soporte teórico basado en los aspectos vinculares, según el cual consideramos a la familia protagonista principal de la intervención (Figura 8).

Figura 8. Sesión de Atención Temprana con la presencia de la familia

⁷ Para acceder a estos documentos de uso interno reflejados en el plan del equipo, sería necesario ponerse en contacto con el coordinador del Equipo Específico de Atención Educativa a alumnos con discapacidad visual.

Destacamos también que, aunque estamos realizando nuestro trabajo en modalidad presencial, hay familias que nos han pedido hacerlo *online* o combinar ambos (Figura 9).

Figura 9. Sesión de Atención Temprana *online*

Esta adaptación del plan de Atención Temprana a la situación de pandemia enfatiza tres aspectos organizativos: la ventilación, la limpieza y desinfección de las salas y la coordinación de los diferentes horarios entre las profesionales de AT. Con este último, se pretende evitar la coincidencia de varias familias en la recepción y sus recorridos por el CRE.

La coordinación con recepción se hace aún más necesaria, sobre todo cuando es difícil ser estrictos con los horarios («¿Pueden subir?», nos preguntan desde recepción, o «Ahora sube, que está tomando su biberón»).

A veces, los bebés se duermen, o los papás y mamás necesitan desahogarse y esperamos un rato. Con ello, la persona que limpia se convierte en alguien más del equipo («¿Espero a que salgáis?», «Espera un poco, que ya acabamos»; ver Figura 10).

Recogemos, asimismo, que, en el contexto de adaptación a la pandemia y dada la importancia del uso de los espacios al aire libre, se propuso trasladar la sala de psicomotricidad a los espacios exteriores del CRE. Se tuvo que inhabilitar tras realizar el protocolo covid-19. Diseñamos lo que hemos llamado el ParCRE (ver Apéndice), que tiene como objetivo disponer de un lugar de juego al aire libre. Con él, se pretende

García-Trevijano, C., Hernández, M.C., Regidor, C.P., Gómez, J., Martín, M.M. (2021). Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid-19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 182-199. <https://doi.org/10.53094/TRIJ4448>.

mantener un espacio donde niños y niñas puedan disfrutar del movimiento, así como poder abordar aspectos de motricidad gruesa y de movilidad en exteriores.

Figura 10. Limpieza y desinfección de sala entre sesión y sesión

Otro de los objetivos claramente planteados desde la coordinación del programa fue mantener las actividades de grupo, entre ellas la actividad «Pequeartistas» (con la colaboración de la especialista de Plástica) y la «Merienda».⁸

De las actividades grupales, solo se ha suprimido una, la excursión con los niños de segundo ciclo de educación infantil. Esta actividad tiene como objetivo básico la convivencia entre niños y niñas de este ciclo, aspecto que la convierte en un ejemplo claro de lo que no puede adaptarse en esta situación de pandemia.

3.1. Experiencia con el uso del formato digital

Pasado un tiempo, podemos tener las ideas un poco más claras y acercarnos al uso de las herramientas digitales viendo sus pros y contras. Nuestro análisis de dicho formato, en cuanto a las actividades que realizamos, lo concretamos así:

⁸ La actividad de «Pequeartistas» consiste en que, con motivo de la Navidad, realizamos un encuentro de convivencia entre las familias con niños de 0-6 años donde realizamos alguna manualidad alusiva a estas fechas, dando a conocer a los padres la importancia de la manipulación y de la estimulación del tacto para sus hijos a través de la realización de alguna decoración navideña. Se orienta a los padres sobre la necesidad de compartir tiempo de calidad con los niños disfrutando de la actividad.

Las «meriendas» son dos encuentros realizados al principio y al final del curso con familias de niños de 0-6 años, con el objetivo de proporcionar un espacio de convivencia entre las familias. Los padres manifiestan la importancia de estos momentos que pueden compartir con otros con las mismas necesidades en un espacio de acogimiento y diversión.

- En cuanto a las sesiones *online*, con los niños y sus padres:

Suelen ser por videollamadas de WhatsApp. Para su organización, concretamos una hora y un tiempo determinado de duración. Llegado el momento, avisamos de la llamada. Este tipo de sesiones requieren una cuidadosa preparación. Nos permiten interactuar con el bebé, observar sus sonrisas, sus respuestas a la voz y su enorme alegría ante las canciones que reconocen. Es posible incluso apreciar gestos de cansancio. De esta forma, acompañamos a los padres, conversamos y respondemos a sus preguntas.

Valoramos enormemente la posibilidad de interactuar con los padres y con el bebé a través de la pantalla, aspecto que se ve facilitado en la medida en que la capacidad visual del niño es suficiente para acceder a la imagen. Este formato nos posibilita mantener el contacto con las familias, entrar en sus casas e incorporar a otros miembros que, a menudo, no asisten a las sesiones. También permite la relación con las familias que viven más alejadas o que, por otras circunstancias, tienen problemas para desplazarse al CRE. Permite dar orientaciones concretas, sostener la relación y tener una continuidad frente a las dificultades. Amplía y completa, indudablemente, las posibilidades de la intervención.

Este medio nos ayuda a trabajar los tránsitos, aspecto especialmente importante cuando el niño va a salir del programa de AT y requiere cambiar el profesional que hasta ahora había sido su referente.

En cuanto a las dificultades, pensamos que el contacto es imprescindible, y más en estas primeras edades. La interacción con el bebé, al ser tan pequeño, es a través de los padres. Esta mediación permite usar la herramienta digital, pero hay aspectos que pueden pasar desapercibidos.

Nos hacemos muchas preguntas: ¿cómo relacionarnos con el niño que se aísla? ¿Qué pasará cuando no todo vaya bien?... Por otro lado, puede sobreexponerse al bebé al uso del móvil, cuestión en permanente reflexión por parte de nuestro equipo.

Pero, realmente, lo que más echamos de menos es la parte afectiva y emocional del contacto físico con el niño.

- En cuanto a las reuniones con padres en grupo:

Las reuniones de grupos de padres se han realizado a través de la plataforma Zoom. Toma especial importancia su preparación de las reuniones, enfatizando el trabajo de diseño y dirección de estas. Tal y como se ha comentado respecto a las sesiones *online*, este formato permite la participación de algunas familias que, de otro modo, no hubieran podido hacerlo.

Esta herramienta, dadas sus características, hace más difícil la espontaneidad en cuanto a la interacción entre ellos dentro del grupo. Aun así, observamos reiteradamente que se establece una corriente emocional compartida que puede ser muy potente. Este es un aspecto en el que nos interesa profundizar.

- En cuanto a las actividades con familias, dirigidas a padres y niños:

Tras entrar en la etapa de confinamiento, pensamos cómo abordar nuestras actividades con el ámbito familiar en su conjunto. Planteamos una dinámica que, por haber sido valorada de forma positiva por las familias, la seguimos manteniendo hasta el día de hoy.

Destacamos las siguientes actividades: «Meriendas de AT» (una al principio y otra al final de curso), «Taller de elaboración y adaptación de cuentos» y «Actividad de Pequeartistas» de Navidad. El diseño de las mismas tiene tres fases:

- Primera fase: elaboración de la propuesta en formato digital a través de una aplicación. En ella se presenta la actividad, se hace memoria de cómo era en otros años, se propone cómo hacerla este curso y qué materiales se van a necesitar.
- Segunda fase: las familias, desde casa, llevan a cabo el proyecto, con el planteamiento y materiales que les hemos enviado. Realizan grabaciones o fotos de su experiencia para luego compartir.
- Tercera fase: se recopila el material que envían las familias y se realiza una composición que podemos compartir.

El formato que le damos siempre es audiodescrito, con imágenes grandes y lo más simples y contrastadas posibles e instrucciones claras. Nos dirigimos a los más pequeños con un lenguaje claro y repetitivo que les ayude a poder anticipar. Usamos canciones o retahílas sencillas que puedan cantar en casa o que describan el proceso, apoyadas con gestos fáciles de realizar. Cuando ha sido necesario, le hemos añadido la LSE para alumnos con sordoceguera.

Como ejemplo, detallamos una de las actividades con más tradición, la «Merienda», que, al final de curso, llamamos «La fiesta del agua». Esta, en concreto, se lleva realizando desde hace años en nuestro centro con una gran participación. En ella colabora la especialista de música, que ha elaborado la canción guía de la actividad.

Siempre nos ha parecido un momento de convivencia entrañable. Por ello, aun en plena pandemia, pensamos en cómo adaptarla, para mantener ese espacio de diversión en el que las familias disfrutaban de una actividad común. En este caso, una actividad lúdica alrededor del agua. Hubo mucha participación. Recibimos gran cantidad de vídeos y fotos mostrando cómo la habían llevado a cabo. Fue la primera actividad que adaptamos, y, dada su aceptación tanto por los padres como por los profesionales, hemos mantenido el mismo formato.

Adjuntamos el enlace al vídeo correspondiente a la primera fase: <https://photos.app.goo.gl/G8cWu2VnQtSuj1LT7>.

También añadimos el enlace al vídeo de una canción infantil muy conocida adaptada en LSE y en imagen con audio: <https://photos.app.goo.gl/K4fRzf8nJJPkn8kp9>.

3.2. Valoración de este segundo periodo

Recordamos otro tiempo en que pedíamos a la oftalmóloga que no recibiera a los bebés con batas médicas... Y ahora, no notamos extrañeza en ellos cuando nos ven pertrechadas con el equipo de protección individual (EPI). Vienen contentos, quizás el contexto les ayuda a interpretar. Siguen riendo con nosotros y prestan atención a nuestras canciones y palabras, entre mascarillas y gafas de protección e incluso a través de la pantalla. Vemos pocas respuestas de rechazo. Nos sonríen cuando les hablamos o saludamos y nos diferencian a unas de otras. ¡Nos sorprenden!

García-Trevijano, C., Hernández, M.C., Regidor, C.P., Gómez, J., Martín, M.M. (2021). Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid-19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 182-199. <https://doi.org/10.53094/TRIJ4448>.

Estamos toda la mañana con el equipo de protección y, al trabajar, nos olvidamos de que lo tenemos puesto. Han cambiado muchas cosas y siguen siendo aun más importantes otras, como la coordinación y el trabajo en equipo. En definitiva, un compromiso y tarea de todos. Se hace imprescindible hasta el trabajo más invisible. Todos estamos siendo esenciales.

Las nuevas tecnologías han puesto a nuestra disposición una flexibilidad y una posibilidad de intervenir extraordinarias. Con su uso, las adaptaciones necesarias y el horizonte de la atención presencial siempre en la mente, seguimos manteniendo la mayoría de los aspectos del programa. Está claro que han venido para quedarse, y que son y serán herramientas fundamentales en nuestro trabajo.

Tras todo esto, lo más humano: «la importancia de sentirse acogido». Da igual por el medio que sea.

En cuanto a nosotras como profesionales, nos cuesta mantener las medidas de seguridad y, a la vez, seguir con los padres, los bebés y disfrutar de estar juntos, que es uno de los objetivos fundamentales de nuestro trabajo. Ponerse y quitarse el EPI, el control de la higiene y la limpieza de los materiales, el cumplimiento de los protocolos y la preocupación por las cadenas de contagio exigen un esfuerzo de atención que se suma al de la intervención propiamente dicha.

Por otro lado, destacamos que, una vez que entramos en sesión, todo se mantiene igual. La relación con los padres y el bebé prosigue la dinámica que trabajamos desde hace años. Sorprendentemente, continúa fluyendo en las sesiones el dolor ante la discapacidad de los hijos, el llanto, el juego y el asombro compartido. Además de la sonrisa, los brazos y, en definitiva, el amor.

Observamos evolución en nuestra manera de trabajar, ampliamos nuestras estructuras mentales, contemplando el trabajo *online* como un recurso muy potente. Complejidades compartidas, presencia y virtualidad se complementan. El trabajo nos muestra diariamente que, en estas edades, lo virtual cobra sentido solo si se asienta firmemente sobre lo concreto, sobre de la presencia real.

Finalmente, podemos decir que estamos muy satisfechas de haber conseguido mantener los aspectos básicos de la atención. Aunque, en la fecha en la que estamos, reconocemos desgaste, cansancio y preocupación. Como todos, estamos deseando

volver a tocarnos y acercarnos con normalidad. Y, cómo no, el entusiasmo y el amor a la tarea siguen siendo igual de necesarios.

Cristina García-Trevijano Patrón. Maestra de Atención Temprana. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Sevilla. Campo de los Mártires, 10; 41018 Sevilla (España). Correo electrónico: cgtp@once.es.

M.ª del Carmen Hernández Mariano. Maestra de Atención Temprana. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Sevilla. Campo de los Mártires, 10; 41018 Sevilla (España). Correo electrónico: mchm@once.es.

Coral del Pilar Regidor Poyatos. Maestra de Atención Temprana. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Sevilla. Campo de los Mártires, 10; 41018 Sevilla (España). Correo electrónico: cprp@once.es.

Josefa Gómez Mateos. Maestra de Atención Temprana. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Sevilla. Campo de los Mártires, 10; 41018 Sevilla (España). Correo electrónico: jgom@once.es.

M.ª del Mar Martín de Frutos. Maestra de Atención Temprana. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Sevilla. Campo de los Mártires, 10; 41018 Sevilla (España). Correo electrónico: mmmf@once.es.

García-Trevijano, C., Hernández, M.C., Regidor, C.P., Gómez, J., Martín, M.M. (2021). Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid-19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 182-199. <https://doi.org/10.53094/TRIJ4448>.

Apéndice. Proyecto de nuevo ParCRE

Rincón parque infantil «El nuevo ParCRE»

Lugar: patio cubierto del CRE. Entre las columnas del centro.

Materiales: casita nueva, módulo del tobogán, balancín de madera, colchoneta, saltador. Estos elementos irían puestos sobre los tatamis rosas-gris (plataformas de foam gruesas) que sean necesarios para cubrir esa zona del patio.

Responsables: programa de AT.

Objetivo:

- Disponer de un lugar al aire libre donde valorar o abordar aspectos de motricidad gruesa y de la movilidad en exteriores.
- Mantener un espacio para disfrutar del movimiento.
- Trasladar la sala de psicomotricidad de entorno, ya que se ha inhabilitado tras realizar el protocolo-covid por la alerta sanitaria.

Croquis:

Experiencias

Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole»

Online education for 3- to 5-year-old girls with visual disability: 'Our house isn't my school'

I. Vecilla Rodrigo

Resumen

Se muestra una experiencia de abordaje de intervención educativa *online* con alumnas de educación infantil de segundo ciclo con grave discapacidad visual, en la que se han destacado cuatro necesidades. En primer lugar, construir un nuevo espacio significativo para el encuentro y el trabajo educativo efectivo que sustituya a los valores emocionales de referente de seguridad, regulación emocional y estímulo al aprendizaje que suponen las aulas de infantil, en las que no podíamos encontrarnos. En segundo lugar, generar un nuevo tempo en las intervenciones *online* que no solo dé cabida, sino que priorice el trabajo con las emociones presentes y desde estas, como único modo de conseguir que la atención *online* en educación infantil resulte efectiva. En tercer lugar, crear materiales que cumplan los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA), proporcionando múltiples formas de representación, múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos y múltiples opciones para la comprensión. Y, por último, compaginar equilibradamente, la atención a alumnas y familias, de modo que suponga una vivencia compartida —familia, profesionales, alumnas—, de resiliencia ante lo inédito, que nos coloca a todos en situación de vulnerabilidad, de la que partir y sobre la que persistir y aprender.

Palabras clave

Educación infantil. Educación *online*. Currículo emocional. Diseño Universal del Aprendizaje. Resiliencia en red.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

Abstract

The online educational experience described, designed for 3- to 6-year-old pre-school girls with severe visual disability, entailed attending to four needs. Firstly, a significant new space had to be established for contact and effective education. That space would have to be able to stand in for the emotional values present in primary school in-person classrooms, subject to lockdown, around safety, emotional control and learning stimulus. Secondly, a new tempo had to be generated for online activities that not only accommodated but prioritised working with and using emotions as the sole vehicle apt to ensure the efficacy of online pre-school education. Thirdly, Universal Design for Learning (UDL)-compliant materials had to be created and alternative approaches to representation, language, use of symbols and cognition had to be proposed. Lastly, a balance had to be sought in the support afforded students and families sharing professionals' persistent and resilient handling of unprecedented, vulnerability-inducing situations in the pursuit of effective learning.

Key words

Pre-school education. Online education. Emotional curriculum. Universal Design for Learning. Network resilience.

1. Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Parecía que lo teníamos plenamente integrado, incluso recogido está en nuestra legislación educativa actual. Y seguimos en él, en tiempo de aprendizaje. Pero, quizá, los adultos lo habíamos olvidado de alguna manera, y habíamos llegado a considerar que lo teníamos todo bastante controlado.

Y llegó la pandemia, y con ella, el teletrabajo, la educación *online*, la intensificación de la convivencia familiar, el aislamiento respecto a redes sociales más amplias y muchas cosas más, que se impusieron en nuestras vidas.

Y cualquiera diría ahora que los únicos que tenían integrado de modo vivencial este principio del «Aprendizaje a lo largo de toda la vida» eran los niños y las niñas, a pesar de no estar informados acerca de dicho planteamiento socioeducativo...

Hace un año, en marzo de 2020, nos encontrábamos indagando y buscando recursos y fórmulas para conseguir que las sesiones de atención educativa

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

online —que imponía el confinamiento provocado por la pandemia de covid— con cuatro alumnas de educación infantil con discapacidad visual resultasen posibles y eficaces.

Partíamos de cierta experiencia previa de atención y apoyo en domicilio en estas etapas educativas, cuando circunstancias puntuales así lo requerían. Pero esta situación fue completamente nueva e inesperada para todos. Será atención en domicilio, sí, pero *online*. Nadie, ni las familias, ni los niños, ni los profesionales, tenían experiencia previa ni formación al respecto.

Cierto es que, en este proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, hay algo muy estimulante, y es que, en el momento más insospechado, podremos revivir la sensación de «La primera vez que...».

Buscar fórmulas, recursos, estrategias y soportes para lograr que esas sesiones de apoyo educativo *online* en la etapa de infantil, que se imponían, fuesen gratificantes y efectivas era lo que había que conseguir ahora. Llegarían muchas ocasiones de este tipo: «Es la primera vez que utilizamos esta plataforma, no sabemos si...».

Entre estas cuatro alumnas de educación infantil de segundo ciclo, la más pequeña, de 3 años y con discapacidad visual por glaucoma, estaba recién escolarizada ese mismo curso 2019-2020 en el colegio de su pueblo, y durante esos dos trimestres en el aula, los aprendizajes habían sido intensos para todos los implicados.

Aquel primer día de septiembre de 2019, la entrada en el aula había generado mucho vértigo en la familia y, por tanto, en la niña también, así como entre los profesionales del colegio, que carecían de experiencia en la inclusión de alumnas con discapacidad visual.

Pero todo había ido evolucionando muy bien. Había un buen desenvolvimiento de las relaciones con iguales, del juego en los recreos, del respeto a las rutinas de aula, de la participación en las actividades grupales e individuales... Y se había logrado una buena coordinación interprofesional, que había generado confianza en la familia y en la niña, que acudía feliz a su aula cada día.

Y, de pronto, el 13 de marzo de 2020, cinco meses después de iniciar la aventura de la escolarización, volvíamos a casa.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

En nuestra primera clase virtual, que pudimos hacer por WhatsApp con los teléfonos móviles en marzo de 2020, la alumna dijo de modo muy asertivo y tranquilo: «Nuestra casa no es mi cole». Era obvio que decía la verdad.

Y es que nada funcionaba para un buen discurrir de la sesión: había una gran dispersión en ella, en la alumna (que, en adelante, llamaremos Henar), además de un explícito rechazo a hacer cualquier cosa que le resonase a tarea escolar.

En su casa hay espacios para jugar, dormir, ver la televisión, cocinar y comer juntos... No hay pupitres, ni pizarras, ni carteles, ni cuadernos de fichas, ni rincones, ni alfombra para asamblea, ni mascota, ni letras, ni números, ni figuras... No hay otros niños y niñas, ni maestras. Y no hay horarios ni rutinas que inviten a concentrarse para aprender cosas nuevas.

En definitiva, no se dispone de un entorno ni físico ni social que invoque intereses y atención, motivaciones y refuerzos, dirigidos al currículo de educación infantil. Es más, se está rodeado de estímulos dirigidos a otros intereses: familiares, de juego, de descanso, de afecto, de vida cotidiana... Estamos en un contexto físico y social también seguro y estimulante, como lo es cualquier aula de educación infantil, pero diseñado para hacer otras cosas.

Los estudiantes de ciclos superiores de primaria, ESO o bachillerato pueden ya crear su propio espacio/tiempo de estudio, porque su intención les va permitiendo tomar decisiones y acciones que les hacen más independientes del entorno, autónomos en este sentido. Pero los pequeños de educación infantil aún no están en condiciones de hacer esto. De modo que corresponde a los demás intervenir aquí.

Y este es el primer gran reto de la educación infantil *online*, que marca una gran diferencia respecto a otras etapas educativas.

Henar parecía sentirse plenamente satisfecha al transmitir este hecho irrefutable, «Nuestra casa no es mi cole», que bien puede recibirse como una declaración de intenciones. Incluso como un *aviso a navegantes*. De algún modo, nos hacía conscientes de la dimensión del reto que teníamos por delante.

Y, efectivamente, cualquier intento de desarrollar actividades relacionadas con aprendizajes escolares era inmediatamente obviado por Henar... Ya fuese enumerar

o colocar o adivinar o clasificar formas... Solo quería jugar, porque ella estaba en su casa con su familia, no en el colegio.

A la situación descrita de la alumna, de vuelta a su contexto familiar, inmersa en un entorno, tanto físico como social, bien diferente de su aula y al cual ya nos ha expresado su total apego, y a cuyos requerimientos, bien diferentes de los del colegio, está dispuesta a entregarse, hay que añadir el incipiente desconcierto en su madre:

Ella no quiere hacer nada de lo que nos envía su tutora del colegio. Y yo no quiero forzarla. No hay manera: juega con sus hermanas o con su padre todo el día. Ni siquiera quiere entrar *online* con la maestra y con las amigas del aula. Si está feliz y juega, yo no pido más, bastante tenemos con no poder salir de casa, ni ver a las abuelas...

Tras esta primera sesión *online* nada alentadora, el paso siguiente era contactar, también *online*, con la tutora del aula y pedirle una guía del trabajo que se estaba haciendo desde el colegio con el grupo-clase, así como consensuar cuáles serían los objetivos clave para esta alumna en esta situación.

En realidad, ya los conocíamos, pues llevábamos dos trimestres trabajando juntas en el aula. Y, en todo caso, se trataba de reforzar los objetivos y contenidos de los dos trimestres anteriores, no de seguir avanzando en el currículo, abordando nuevos aprendizajes.

El siguiente aprendizaje que se imponía, era buscar «el medio»..., con problemas de conexión de domicilio a domicilio, sin conocimientos sobre plataformas de video-llamadas ni experiencia previa, ni por nuestra parte ni por parte de la familia.

Por momentos, las cosas se complicaban para todos. Pero, compartir la búsqueda con las familias, e insistir en pruebas diversas, iba permitiéndonos resistir de modo conjunto y esperanzado. Era un aprendizaje acelerado, pero aprendizaje al fin.

Y así, cada día, tras la sesión, quedábamos para la semana próxima, y, para nuestra sorpresa —pues nos despedíamos con la sensación de haber fracasado rotundamente—, allí estaba Henar, esperando a ver qué le ofrecíamos en cada encuentro *online*.

2. La creación de un espacio virtual para el encuentro

Se presentaban dos grandes motivos para seguir indagando:

1. La alumna parecía tener expectativas positivas respecto a nuestras sesiones *online*, pues nunca faltaba, y hacía preguntas, sugerencias... Además, parecía que le sentaban bien. Cada sesión acababa hablando de qué vamos a hacer el próximo día.
2. Puesto que nada se estaba haciendo en casa que pudiera suponer una continuación del trabajo escolar, sentíamos la obligación de poner algo de rutina, de organización, de sosiego, de camino..., en esta inesperada vuelta a cierto caos que puede suponer un hacer constante sin horario ni objetivos.

Decimos esto, aun considerando que el juego libre es un potente medio de aprendizajes y adquisición de competencias en la primera infancia, sin duda, pero al juego libre se le pueden «añadir» estructuras que refuercen o inciten la práctica de esas otras competencias básicas que hay que trabajar en infantil para favorecer el desarrollo de todo el potencial de cada niño.

Había que persistir en el reto, dado que estas dos motivaciones resultaban ineludibles. Por un lado, la confianza y las expectativas de la pequeña, a pesar de nuestra sensación de fracaso como enseñantes, eran un potente acicate, que, si bien nos dejaba perplejos, a la vez impulsaba a responder.

La motivación y las expectativas positivas son un gran valor en procesos de aprendizaje, y un profesional de la educación no puede desoir esta energía.

En alguna ocasión, se podía pensar que lo que estaba resultando interesante para Henar era percibir a su maestra de apoyo en un lugar vulnerable: quien era su profesora, quien, hasta hoy, le habría parecido alguien con pleno control de todas las situaciones, capaz de apoyarla en sus dificultades en el aula o en el recreo, de pronto, aquí estaba ese adulto referente para ella, tan vulnerable y perdida ante lo inédito como ella misma. Sin duda, tenía que parecerle interesante, incluso divertido. Sea como fuere, la cuestión era despertar interés. Y sostenerlo.

Y, por otro lado, resonaba la certeza de que, como maestra de apoyo a alumnas con discapacidad visual, correspondía resolver las dificultades que entrañaba esta nueva

modalidad de atención educativa, que no podía pararse, dando al traste con todo lo trabajado y conseguido hasta ahora.

Ya sabemos lo que son tres meses sin colegio para el alumnado de educación infantil...

Un reto con muchísimas dimensiones:

- *Nuevo espacio de encuentro sin referentes físicos ni rutinas*, como hay en cualquier aula, y que están diseñados para centrar la atención e intención hacia determinados comportamientos, tareas e intereses... Ella estaba en su casa, que es otra cosa, y lo había dejado muy claro. Era preciso crear un espacio de encuentro común que le resultase motivante y con capacidad para acoger y promover aprendizajes y las competencias correspondientes.
- *Inédita plataforma de encuentro online*. Las madres, los padres, los hermanos mayores y los profesionales de apoyo educativo compartimos muchos ratos de indagación y pruebas, hasta que conseguimos dar con alguna precaria opción que nos permitía «compartir pantalla» y sin límite de tiempo.
- *Nueva gestión del tiempo*. Esto resultó ser muy importante, dado que atraer y centrar la atención de los más pequeños requería mucho tiempo. Y resultaba catastrófico que, de repente, hubiera que despedirse porque habían pasado los 40 minutos a los que nos limitaban algunas plataformas. Esto generaba en Henar más desconcierto, más enfado, más desconfianza... Y no nos lo podíamos permitir.

Sabemos que en el cerebro humano los aprendizajes no pueden funcionar así. Nos lo dice la neurodidáctica. Y mucho menos con una niña de 3 o 4 o 5 años. De hecho, nuestras sesiones *online* solían durar una hora y media o más.

- Compartir pantalla, sí, pero ¿para qué? Si la pequeña no quería ni oír hablar de fichas, entonces, ¿qué contenidos, qué propuestas podíamos ofrecerle en esa pantalla compartida, ahora que sabíamos manejarla? Tenía que ser un material ajustado a la vez a la adquisición de competencias básicas del currículo de infantil, y/o del «currículo» específico para alumnas con discapacidad visual, y también ajustado a esta situación emocional de desarraigo escolar, que comportaba labilidad atencional, desapego por contenidos escolares...

- La madre había pasado a ser una compañera en las sesiones de intervención. Su presencia era, en muchos momentos, imprescindible. En otros momentos, resultaba que podía distorsionar la conducta o la expresión o la concentración de la niña. Y en otros momentos, podía compartir, reforzar y disfrutar lo que estábamos haciendo. Y aún había otros momentos en los que la interacción y el diálogo se dirigían en exclusiva a ella, a la madre, a abordar sus preguntas respecto a lo que estaba pasando en la vida cotidiana de sus hijas.

Esta circunstancia asemejaba a lo que son las intervenciones en domicilio, pero tampoco era lo mismo, ni para la madre ni para nosotros. Ni para Henar, que a veces se enfadaba al sentir que le quitábamos su espacio-tiempo con nuestras «cosas de mayores». Y, sencillamente, se iba sin despedirse.

3. La escucha de lo vivencial como punto de partida para la intervención educativa

Ya encontrada una plataforma *online* adecuada y definidas las competencias básicas sobre las que trabajar, se decidió que la actividad principal y más rentable iba a ser la más simple: escuchar a la pequeña.

Y fue un acierto, ya que en esta posición de escucha sin expectativas ni objetivos *a priori*, fue posible captar su gran interés por conocer qué hacíamos las demás personas en nuestras casas todo el día, con quiénes estábamos...

Esa curiosidad por lo cotidiano y lo vivencial de otras personas tenía un potencial que no se podía obviar. Había que encontrar el modo de aproximar sus intereses actuales a nuestros objetivos, y trabajar desde ahí, desde donde estaba la alumna.

Apareció una opción interesante: presentarle a Dúo, un perro que vive en el domicilio desde el que se hacen las sesiones *online*, que a las cuatro alumnas les encantó. A los niños, los animales les despiertan mucha empatía.

Se podían generar muchas maneras de, digamos, «utilizarle», para traer a las sesiones diversidad de contenidos del currículo de infantil a trabajar. Pero no estábamos de suerte, como creíamos inicialmente, porque el perro, siendo una criatura preciosa, por

lo demás, no deja de ser un perro, así que rechazaba de plano esa rarísima situación de escuchar conversaciones dirigidas a una pantalla de la que salían voces, incluso voces conocidas y apreciadas por él, pero que ni olían a nada ni se podían tocar. De modo que, en cuanto se entraba a través del ordenador para iniciar una sesión, él huía al otro lado de la casa. Nada funcionaba para traerle ante la pantalla.

Así, de la narración sobre aventuras del perro, podían surgir diversidad de propuestas acordes a los contenidos de infantil, como, por ejemplo:

- Clasificación de objetos cotidianos según su textura suave o rugosa, o por su olor agradable o desagradable, para dar pistas a Dúo.
- Enumeración de rutinas saludables para convencer al perro y que las adoptase.
- Búsqueda de palabras que empiecen por la sílaba «du», ya que el perro ha decidido cambiarse de nombre, pero quiere que siga empezando por «Du-». Se piden ideas en la sesión, hasta encontrar algo que nos guste a todas. Se puede proporcionar ejemplos a las alumnas, si es preciso.

A este tipo de propuestas se añadieron cinco marionetas con sus voces y sus historias: oso Usi, ratón Tom, cabra Bra, gallina Llina y un pájaro azul llamado Hugo (ver Figura 1). Se presentaron como criaturas que también se habían quedado sin colegio, que tampoco podían ir a jugar con sus amigos ni a visitar a sus abuelos, y que pasaban el día en nuestra casa.

Figura 1. Captura de pantalla de una sesión *online*

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

Fue naciendo con ellas ese nuevo «espacio-tiempo» común, de interés para las alumnas, a modo de nueva red social virtual cuya compañía les interesaba, y con quienes gustaban de encontrarse cada semana.

Y en este nuevo contexto, nació uno de los primeros materiales que se utilizaron en las sesiones: la adaptación del cuento *Nadarín*, de Leo Lionni, publicado en 1963 por la editorial Lumen y traducido por Ana M.^a Matute (Lionni, 1963).

En una de las sesiones con Henar, la pequeña de 3 años, tras hacer un gran despliegue de marionetas, ella preguntó: «¿Y en tu casa no tienes peces? Yo lo que quiero es ver un pez».

Encontramos este cuento, ya un clásico de la literatura infantil, reeditado varias veces, y comenzamos su narración oral en la sesión a través de la pantalla, describiendo y mostrando algunas de sus ilustraciones. La pequeña participaba de la narración, incluyendo sus propias expresiones.

De esta improvisación surgió la adaptación del cuento en un PowerPoint (Figura 2), procurando el máximo contraste en breves textos que recogían las expresiones de la propia niña la primera vez que le narramos el cuento.

Figura 2. Captura de pantalla de una sesión con *Nadarín*

Además, se seleccionaron y adaptaron las imágenes originales que, para una alumna con discapacidad visual, resultaban poco significativas por tener colores muy suaves, con poco contraste y demasiadas figuras, de tal modo que solamente incluían cierta

«dificultad superable», para, así, trabajar habilidades perceptivo-visuales de búsqueda organizada, discriminación figura-fondo, complementación perceptual, conceptos espaciales... Todo esto, sin que ella lo sospechara siquiera.

Y como al pez le pasan muchas cosas, había que recordar en qué orden le habían ido sucediendo, y así se conseguía trabajar también la secuenciación temporal.

Y la resolución de problemas, porque Nadarín tenía algunos problemas que resolver: tenía miedo porque era muy pequeño. «¡Qué casualidad!», la pequeña Henar también tenía miedo, pero decía que no sabía a qué tenía miedo. Quizá por esta razón la adaptación del cuento, que apareció en respuesta a su demanda y que incluía sus propias expresiones, llegó a gustarle tanto. Y también a las otras tres alumnas de infantil, que además de trabajar estas mismas competencias, ya podían leer alguna palabra, o buscar alguna sílaba determinada...

En el PowerPoint, también se incorporó la grabación del cuento, de modo que las cuatro niñas podían escucharlo, o simular que lo leían ellas mismas, a partir de las imágenes, de su memoria y de sus incipientes habilidades lectoras. O pedir que se lo leyeran o que se lo contarán sus padres. Había múltiples opciones.

4. Diseño universal del aprendizaje

En definitiva, la adaptación de *Nadarín* resultaba tener muchas posibilidades para percibir, utilizar y comprender el contenido, tal y como proponen los principios y pautas del diseño universal para el aprendizaje (DUA), que se define como un enfoque basado en un diseño curricular que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación, con su proceso de aprendizaje.

Este planteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje implica la creación de diseños flexibles y significativos que presenten opciones personalizables que permitan a cada cual progresar desde donde está, desde su zona de desarrollo real (ZDR), y no desde donde nosotros imaginamos que está.

Y, por lo mismo, favorece una práctica que permite al alumno dirigirse a su verdadera zona de desarrollo próximo (ZDP), y no al objetivo curricular que se haya decidido para él.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

Es decir, el foco de la dificultad de aprendizaje se desplaza ahora del alumno a los materiales y medios y al diseño curricular en general, de manera que un currículo constituirá una barrera al aprendizaje en la medida en que no permita que cada alumno pueda acceder a él (Alba *et al.*, 2014).

Y las barreras pueden ser muchas: desde un diseño rígido o inaccesible de los recursos, hasta el hecho de obviar el estado emocional en la intervención, en lugar de partir de él.

Los fundadores del DUA, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), indican que no habrá opción a aprendizaje significativo si obviamos la diversidad cerebral: no hay dos personas que aprendan del mismo modo.

Pero, además, no habrá aprendizaje para nadie si no tenemos en consideración la relación entre los tres tipos de subredes cerebrales que intervienen de modo preponderante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución (Rose y Meyer, 2002):

1. Redes de reconocimiento: especializadas en percibir la información y asignarle significados. En la práctica, estas redes permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos..., además de otros patrones más complejos, como el estilo literario de un escritor, y conceptos abstractos, como la libertad.
2. Redes estratégicas: especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales. En la práctica, estas redes permiten a las personas desde sacar un libro de una mochila hasta diseñar la estructura y la escritura de un comentario de texto.
3. Redes afectivas: especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje. En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas.

5. Recursos digitales

Parecía que se empezaba a tener éxito, pues aquel pez que Henar había demandado, nadaba por su ZDR y la llevaba a su ritmo, al ritmo de sus intereses, a su ZDP, favoreciendo la práctica de competencias básicas curriculares (escuchar y aprender narraciones orales, secuenciar y relacionar hechos, reconocer fonemas y grafías, contar, describir, ubicar, practicar habilidades perceptivovisuales...) mientras disfrutaba.

Este hecho reforzaba la confianza en los principios del aprendizaje significativo y de la educación inclusiva, plenamente concordantes con los planteamientos de un DUA (Booth *et al.*, 2006):

- Hay que repensar el currículo en todos sus componentes: objetivos, recursos, tareas..., y ajustarlos a las capacidades e intereses de cada aprendiz.
- Hay que planificar la intervención para lograr que el alumno sienta que es bienvenido y valioso, y que siempre va a lograr el éxito en cada paso de los procesos de aprendizaje, lo cual solamente será posible si se siente partícipe activo de los mismos, capacitado para tomar decisiones al respecto y, cómo no, en conexión con sus experiencias previas y actuales.

Todo esto se veía ahora facilitado por la utilización de recursos elaborados de modo personalizado, al tratarse de una atención individual, y también por el hecho de tener que recurrir necesariamente a diseños digitales, que permiten numerosos ajustes y modalidades diversas de presentación de los materiales sobre los cuales trabajar.

Nos parecía que, al abordar las dificultades de la intervención educativa *online* en educación infantil, no todo lo que encontrábamos eran limitaciones y dificultades, también empezaban a aparecer algunas aportaciones muy valiosas para promover aprendizajes significativos en nuestras alumnas.

El caso de *Nadarín* tuvo también buena acogida por parte de otras tres alumnas de segundo ciclo de infantil: una alumna de segundo curso, con la que podía compartir la lectura de algunas palabras, identificar fonemas y grafemas, jugar con las rimas, inventar otras aventuras para *Nadarín* y escribir sus títulos... Y otras dos alumnas de tercer curso de infantil, que han iniciado primaria en el curso actual, con las que se

podía hacer una lectura compartida de frases, jugar con cambios de entonación o de ritmo de lectura, establecer turnos, etc.

Y dado que algunas de estas alumnas, ya lectoras principiantes, descubrieron que, a veces, era más divertido, más motivante y mucho más accesible leer en la pantalla del ordenador, con letras más grandes, con tipos de letras nuevas, modificando los contrastes, seleccionando y mejorando las características de las ilustraciones..., tanto nosotros como sus madres intercambiábamos ideas y recursos para adaptar textos para ellas:

- Textos de los que les enviaban de cada aula.
- Textos de cuentos que les habían contado cuando aún no leían y les habían encantado, pero cuya edición actual, de gran atractivo visual, era compleja para ellas por diversas características: tipo de letra, tamaño, contrastes, ubicación de textos e imágenes...

Nuevamente aquí, la colaboración con las familias, su presencia en las sesiones, derivaba en una reflexión sobre los progresos y las dificultades concretas de cada alumna, y generaba un trabajo compartido de mejora y adaptación de materiales, ya fuesen escolares o de ocio.

Y también, empezaba a resultar de interés explorar a escribir con el teclado del ordenador.

Cuando estamos en el tercer trimestre del tercer curso de educación infantil, como sucede con dos de estas alumnas, la presión sobre el aprendizaje de la lectoescritura puede resultar abrumadora para niñas y familias, y puede generar tensiones que en nada ayudan al proceso de consolidación de las competencias lectoras de las pequeñas con discapacidad visual.

Y con todas ellas se pudo abordar el tema de los miedos, de cómo los expresamos, de cómo los superamos... Porque a estas edades, y más en esta situación de pandemia y confinamiento, con tantos y tan rápidos cambios, los miedos de los más pequeños «corren que vuelan» (tal como nos compartía la madre de una de estas alumnas), y nos corresponde escucharlos e intervenir sobre ellos.

Sobre esto, sobre la educación emocional en la etapa de infantil y la intervención de apoyo a alumnas y familias en tiempos de incertidumbre, hablaremos más adelante.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

6. Nueva red social

En ocasiones, lo que parece un infortunio, acaba siendo un estímulo para la creación de soluciones que aportan nuevas oportunidades. Y así fue el día que, al iniciar una sesión con Henar, nuestra alumna de 3 años, ella preguntó por nuestros amigos, las cuatro marionetas que nos acompañaban en cada sesión, pero no sabíamos en ese momento dónde las habíamos guardado. Habíamos descuidado lo que constituía nuestro espacio-tiempo de encuentro, ese lugar virtual seguro y estimulante en el que se desarrollaban nuestras sesiones.

Fue como perder a la mascota de cada aula, y eso es algo que no puede suceder nunca. Para que este hecho no diese lugar a un desencanto que nos pondría en situación de pérdida de la confianza y del interés conseguidos hasta el momento, inventamos un evento que explicaba la ausencia de las marionetas: les gustaba jugar a esconderse y hoy no había modo de encontrarlas. Y ya no quedaba más remedio que construir un nuevo material a partir de esta historia, este evento, que le había resultado muy importante (Figura 3).

Figura 3. Sesión *online* con las cuatro marionetas

Así nació esta vez, inspirado también en la escucha y la respuesta a los intereses de las pequeñas alumnas, el nuevo material, *Ayúdame a buscar*, un nuevo PowerPoint con el que pudimos trabajar varias sesiones. PowerPoint de 27 diapositivas y que se ajusta a los principios del DUA, de la educación inclusiva y del aprendizaje significativo que hemos mencionado anteriormente, y que incluye:

- 27 fotografías realizadas en el entorno, con objetos y espacios reales.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

- Texto de creación propia, generado a partir de diálogos con las alumnas sobre eventos de su interés. Este texto aparece escrito en 17 diapositivas, acompañando a las fotografías, con variedad de contrastes y tipos de letra. El diseño está pensado para alumnas de infantil de segundo ciclo, tanto de 3 como de 4 y 5 años.
- Audio con la narración de la historia, con una duración de 2:40 min.

6.1. La propuesta

Se invitó a nuestras alumnas a que ayudasen a buscar a nuestros nuevos amigos: oso Usi y ratón Tom. Les recordamos que uno de sus juegos preferidos es esconderse y les pedimos que nos acompañen para encontrarlos.

Sabemos que para las alumnas del ciclo de infantil hay dos aspectos motivantes en este planteamiento de la tarea:

- a. Ayudar a un adulto significa recibir confianza y adquirir sentimiento de competencia.
- b. Jugar a acompañar a personajes que ya conocen y con los que han interactuado en clases virtuales previas es otra potente motivación para centrar la atención y poner en juego todas nuestras habilidades.

Ya se ha comentado que las marionetas estaban presentes y participaban de todas las sesiones. Es más, la intención inicial y principal para las alumnas en cada sesión era saber algo de oso Usi, ratón Tom, gallina Llina, cabra Bra... Empezaban preguntando por ellos y acababan con un «Hasta la próxima amigos».

6.2. Los objetivos

1. Trabajar habilidades perceptivas: figura/fondo, completación, posición y relaciones espaciales...
2. Trabajar secuenciación temporal a través del cuento narrado: «¿Qué sucede primero?», «¿y luego a dónde fueron...?».
3. Trabajar habilidades fonológicas a través de la incitación a explorar los nombres de los animales del cuento, crear nombres para otros animales con la misma regla fonológica, inventar otras reglas y jugarlas...

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

4. Trabajar la lectura con propuestas del tipo: encontrar letras, o leer palabras, o pequeñas frases, o párrafos que previamente han escuchado, para asegurar la mínima dificultad y mayores posibilidades de éxito motivante.
5. Trabajar la escritura con propuestas significativas: buscar y escribir el nombre del animal favorito de este cuento, o de una flor que aparece en el mismo...
6. Trabajar las técnicas de trabajo intelectual (TTI), aprendiendo a utilizar los materiales para buscar información o para comprobarla: «¿Estás segura de que primero ven juncos y luego amapolas?» Incluso, crear materiales similares con ayuda.
7. Trabajar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): encender y apagar el ordenador, usar las teclas tabulador, espacio, *enter*, flechas, ampliar, pasar página, volver atrás, iniciar uso del teclado *qwerty*... (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2010).
8. Promover la alfabetización digital, en tanto que proceso con varias fases, de las cuales la primera es crucial para asegurar un aprendizaje efectivo.
9. Trabajar el currículo emocional: escucha activa, expresión facial y corporal de emociones básicas (miedo, sorpresa, alegría, tristeza, enfado...), juego simbólico, mantener diálogos y formular preguntas adecuadas a intereses y contextos, practicar la tolerancia ante la dificultad, pedir ayudas necesarias y agradecer, empatizar con sentimientos de otros, expresar emociones propias...

6.3. La metodología

1. Interactuar con las cuatro marionetas previamente, durante dos o más sesiones.
2. Escuchar el cuento (tres minutos).
3. Visualizar las 27 fotografías y encontrar a oso y ratón y expresar dónde están y qué se ve, y en qué posición se han puesto... (unos 30 minutos).
4. Recordar qué les va sucediendo de modo secuencial y comprobar con las fotos o con la narración oral (unos 15 minutos).

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

5. Inventar nombres para otros animales que podrían encontrar en su paseo: Lagarto TO, Conejo JO, Mosquito QUITO, Mariquita QUITA, Oruga...
6. Leer según el nivel de cada cual: buscar letras, palabras o frases.
7. Dibujar y escribir lo que haya resultado más sugerente o motivante.

Siempre finalizar cada sesión con éxito y logros en cada propuesta que se haga. Si algo se complica, no pasa nada: será que requiere habilidades previas que hay que reforzar. Se tendrá que andar ese camino hacia la ZDR con cada alumna.

Pueden ser tres o cuatro sesiones. En el momento en el que la alumna muestre interés por recibir el material, se le puede hacer llegar, para que pueda explorarlo a su gusto (Figura 4).

Figura 4. Nueva imagen de intervención con este material

7. El motor: las redes afectivas de nuestro cerebro

Vamos a recordar aquí una parte de los fundamentos de la neurodidáctica respecto a cómo aprendemos los seres humanos que ya habíamos descrito al principio de este texto: las redes afectivas, aquellas especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje. En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

Es por esto que, al abordar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos de considerar lo emocional/motivacional como parte del currículo y de modo transversal (Escudero, 2012).

Con los materiales que presentados aquí, *Nadarín* y *Ayúdame a buscar*, se ha trabajado lo emocional, por dos motivos fundamentales: por un lado, son el motor, como ya hemos dicho, y, por otro lado, se corresponden con habilidades que se aprenden o no se aprenden, no son características personales de cada cual.

7.1. Componentes de la inteligencia emocional

Procede recordar ahora los componentes de la inteligencia emocional que son susceptibles de aprendizaje y que pueden pasar a formar parte del currículo —o de la intervención educativa, como se quiera decir— de educación infantil (Ribes *et al.*, 2005):

1. Percibir y expresar emociones:

- a. Los sentimientos y emociones son, en realidad, un sistema de alarma que nos informa del entorno y del estado interno.
- b. Incluye emociones evocadas por objetos, eventos..., emociones expresadas por nosotros o por los demás mediante gestos, conductas, eventos...

2. Facilitación emocional:

Generar sentimientos que faciliten el pensamiento. Emociones y pensamientos están sólidamente fusionados, de modo que el «cómo nos sentimos»:

- guía nuestra atención,
- favorece o dificulta nuestros recuerdos/memoria,
- dirige nuestro modo de razonar,
- determina motivación, esfuerzo/fatiga, resistencia, resultados ante nuevos aprendizajes...

3. Comprensión de sentimientos y emociones.

4. Regulación emocional:

Desde la escuela y la familia se debe propiciar la práctica de las capacidades emocionales. En educación infantil, vamos a centrarnos en las fases *1-Percibir y expresar emociones* y *2-Facilitación emocional*.

5. Cómo apoyar la percepción, la expresión y la facilitación emocional:

- a. Promoviendo la exploración y la expresión verbal de emociones y del evento causante.
- b. Mediante el modelado y el *role-playing*, para materializar la influencia de los adultos de referencia como facilitadores de aprendizaje.
- c. Mediante la atención y el cuidado del clima emocional en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que vendrá determinado, en gran medida, por el liderazgo que ejerzan maestros, padres y madres.
- d. Ampliando el vocabulario, en lenguaje verbal y no verbal, de emociones y sentimientos, de modo que se pueda traducir la excitación que pueden provocar en pensamiento comprensible por cada niño.
- e. Situando el foco en las emociones placenteras que podemos obtener a través de diversidad de aprendizajes, sean motores o relacionales, estéticos, de nuevos conocimientos o adquisición de nuevas habilidades, etc.

7.2. La presencia

Muchos expertos nos indican que, para un buen discurrir de los procesos de ayuda, influencia o modelado en el desenvolvimiento equilibrado de los componentes de este currículo emocional que tanto va a incidir en el resto de aprendizajes, es crucial el impacto que ejerce la presencia y la figura del profesional en los procesos de aprendizaje. Fernández y Muñiz (2014) recogen en su obra distintas consideraciones hechas por otros autores, precisamente, sobre la figura del profesional:

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

- Beutler: «La persona del profesional es ocho veces más influyente que su orientación teórica y/o el uso de unas u otras técnicas» (p. 8).
- Satir: «El instrumento más importante de la relación de ayuda, del rol de facilitador, es la persona del profesional» (p. 6).
- Minuchin y Nichols: «La responsabilidad del profesional es funcionar como persona. Esto es, conservarse básicamente humano. Esto es un triunfo» (p. 2).
- Carkhuff:

El funcionamiento del profesional como persona se define en términos de nueve variables, que son: Respeto, Empatía, Autenticidad, Especificidad, Confrontación, Impacto de personalidad, Autorrevelación, Relación al momento, Autorrealización. Y un alto nivel de funcionamiento en estas variables es lo que puede estimular el crecimiento y la mejora del aprendiz (p. 12).

Sabemos, así, qué es lo que se debe practicar y practicar como enseñantes, en relación a nuestras posibilidades de ayuda e influencia, tanto a familias como a alumnos, en tanto que figuras de referencia, facilitadores de aprendizajes y líderes en los procesos de crecimiento y ajuste emocional.

No hay que abrumarse ni desalentarse, puesto que las habilidades emocionales se aprenden, se modelan, se contagian. Solamente es preciso persistir desde la convicción de su gran potencial y su efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7.3. El modelado, ¿y qué le pasó?

En el caso de niños y niñas de la etapa de Educación Infantil, el modelado a través de narraciones y/o amigos simbólicos, es una herramienta muy efectiva. Quizá por eso, estos materiales funcionaron y dieron lugar a interesantes diálogos con las cuatro alumnas de educación infantil con discapacidad visual, respecto a sus miedos, o a cómo nos sentimos si nos dejan solos, o a cómo expresar verbalmente un enfado...

En el Cuadro 1 se puede apreciar un ejemplo de conversación-modelado, que surgió a partir del trabajo con el material *Ayúdame a buscar* (ver Figura 5).

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

Cuadro 1. Ejemplo de conversación

Alumna:

—Pero ¿Dúo pudo volver solito a casa? ¿Y no se enfadó?

Respuesta:

—¡Oh! Sí, ¡claro que pudo volver solo a casa! Es un perrete tranquilo y muy atento. Se fija mucho en los lugares por los que pasea, y se los aprende. Y bueno, yo creo que algo enfadado estaba cuando llegó, porque él no sabía qué les había pasado a sus amigos, y nada más llegar, se puso a buscarlos por casa, porque no sabía si se habían perdido o si habían regresado sanos y salvos sin él... Así que, en cuanto les escuchó y les olió, respiró lentamente y se tumbó. Bueno, antes bebió bastante agua... Estaba nerviosete. Y al ratito, cuando ya se le había pasado aquella mezcla de susto y enfado, les dijo: «Que sepáis oso Usi, ratón Tom, vaca Ka y gallina Llina que lo he pasado fatal. He estado muy, pero que muy preocupado, porque no sabía qué os había pasado, ni dónde podíais estar. Os pido por favor, por favor, por favor —tres veces se lo repitió— que, para otros paseos, si vais a alejaros, antes me aviséis, que yo sepa que estáis bien.

Alumna:

—¿Y qué? ¿Y ellos qué hicieron? ¿Lloraban? ¿O se reían de contentos?

Respuesta:

—Bueno... Le escucharon. Luego se miraron entre ellos y bajaron las cabecitas. Yo creo que se estaban dando cuenta de algo importante. Y luego miraron a Dúo los cuatro a la vez y le dijeron que no volverían a alejarse de él sin avisarle. Y se pusieron a jugar los cinco. ¿Qué te parece?

Figura 5. Imagen de sesión *online* con una alumna de 5 años

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

7.4. La motivación

Una muestra del poder de la motivación en los procesos de aprendizaje puede ser este hecho, acontecido con una de las alumnas de 5 años.

Tras intervenir en un par de sesiones con el material de *Ayúdame a buscar*, trabajando la lectura y otras competencias curriculares, desde el interés y el juego, ella dijo que quería hacer algo así con una de sus muñecas para comprobar si íbamos a ser capaces de encontrarla.

Esta actividad tiene un alto nivel de complejidad —ya que requiere planificación, tomar decisiones, probar, comprobar, repetir, tolerar frustraciones, resolver problemas, creatividad, etc.—, razón por la cual no se había propuesto, considerando que la exigencia de habilidades y competencias para llevarla a cabo estaría por encima de la ZDR, incluso de la ZDP, de nuestras alumnas.

Pero si surge la intención en una alumna, entendemos que procede alentarla y pedir a los padres que adopten un rol de ayudantes de dirección y edición, explicándoles el gran valor educativo que conlleva, para una niña de 5 años con discapacidad visual, intentar hacer algo así, ya que implica practicar todas las competencias citadas: planificar, decidir, revisar, resolver, etc. Hay que ponerse a ello y lograr que, con nuestras ayudas, el éxito de la niña esté asegurado.

Así llegaron secuencias de fotografías, en las que había muñecas escondidas en la cama, entre los utensilios de la cocina, entre la ropa o entre juguetes, o en una caja de herramientas de verdad.

El poder de la motivación para poner en funcionamiento el potencial de cada aprendiz, siempre nos resulta fascinante.

7.5. Las resistencias

Las resistencias a los aprendizajes tienen también, en numerosas ocasiones, un origen puramente emocional.

Otra de nuestras alumnas de 5 años se negaba a leer ni una sola palabra, a pesar de que ya podía hacerlo. ¿Y por qué?

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

—No sé qué sucede, pero cuando estoy yo, ella no quiere leer.

Esto decía la madre, que nos acompañaba en la sesión. La niña entonces nos comunicó que:

—Yo hago como que leo y me lo invento, que ya se lo que pasa, eso es lo que quiero hacer... Y vosotras estáis discutiendo conmigo y no me gusta.

Tras un silencio largo, añadió:

—Yo no soy la que lee, es mamá la que lee para mí.

De este modo se explicaba a su manera, expresando su miedo en términos de enfado o resistencia. A esta alumna no le hacía ninguna gracia lo que estaba sucediendo: a medida que ella mejoraba en sus habilidades lectoras, aumentaban los momentos en los que la madre le proponía que leyera, en lugar de ser ella, su madre, quien leía. Y estaba percibiendo este hecho como una amenaza más que como un logro («¿Y si ahora que ya sé leer, mamá deja de leerme cuentos?»). Este era el temor que parecía ocupar sus sentimientos actuales.

Es importante hacer llegar esta hipótesis respecto a lo que le ocurre a la madre, y el chat de estas webs de videollamadas es una buena opción para intervenir en el momento.

La madre entendió esa rebeldía e inició un diálogo muy efectivo con la pequeña, a modo de modelado:

—¿No tendrás miedo de que yo deje de leer para ti? Porque eso no va a suceder nunca. A mí me encanta escucharte leer, pero me encanta también leer para ti. Espero que siempre me vayas a dejar hacerlo. ¿Eh? ¿Qué me dices? ¿Tú vas a leer para mí y yo para ti, siempre que queramos las dos?

Aquí está lo emocional atravesando cada proceso de nuestras vidas. Debemos escucharlo, porque es sencillamente el motor. Y un motor puede pararse y, entonces, no sabemos qué pasa, pero el vehículo no marcha, aunque todo lo demás funcione a la perfección.

Y en el caso que nos ocupa, con alumnas de 3 a 5 años, lo emocional es difícilmente explícito. Se ha de indagar, descubrir lo que está sucediéndoles y guiarlas en su expresión adecuada, desde el respeto más absoluto.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

Alguna vez nos han planteado que, en educación infantil, al iniciarse la escolarización, la atención educativa ha de centrarse casi plenamente en lo curricular y en la interacción con iguales, y que la familia pasa ya a un segundo plano. Esta afirmación puede ser demasiado arriesgada.

De hecho, tanto desde los principios del DUA como de la educación inclusiva, se nos propone una «utilización» colaborativa y constante con la experticia de cada familia, procurando y acogiendo su implicación para la adquisición de competencias instrumentales y emocionales en cada momento.

8. Conclusiones

Consideramos que esta experiencia de atención y apoyo educativo *online* en educación infantil para cuatro alumnas con discapacidad visual a lo largo de casi cuatro meses ha permitido constatar que:

1. La atención *online* en educación infantil resulta especialmente compleja y con requerimientos muy específicos, algunos de los cuales hemos querido reflejar en este texto.
2. Su complejidad no debe llevarnos ni a abandonar ni a limitarnos a una intervención circunscrita a objetivos y contenidos curriculares. De hacer esto, estaríamos transfiriendo la responsabilidad de ser a la vez padres y maestros (en tanto que agentes capaces de motivar, reforzar, guiar, evaluar competencias...) a unos progenitores que, en momentos de especial vulnerabilidad y exigencia, no tienen por qué estar preparados para ello, generando frustración y desaliento innecesarios respecto al potencial de aprendizaje de sus hijos.
3. Entendemos que una de las peculiaridades de la atención educativa *online* en educación infantil es la configuración de una buena colaboración y sinergia con la familia en cada sesión y mientras dure todo el proceso.
4. El apoyo a las alumnas de infantil con discapacidad visual y a sus familias, cuando ha de desarrollarse en modalidad *online*, ha de priorizar la atención a los aspectos emocionales presentes en cada niña y en cada familia, y a su evolución.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

5. Si bien consideramos que la atención educativa *online* en educación infantil no resulta la modalidad más adecuada, a menos que no quede otra opción, sí hemos constatado que permite aportaciones valiosas sobre las que procede reflexionar y recoger:
- a. Mejora el conocimiento y la capacidad de las familias para apoyar el aprendizaje de sus hijos, ajustándose, de modo más adecuado, a la identificación de sus dificultades y al diseño de respuestas de apoyo más acordes al potencial actual de sus hijos. Las sesiones *online*, en las que la familia puede estar presente y compartir el proceso —a veces observando, a veces participando—, les proporciona habilidades que en la intervención en aula no podrían adquirir.
 - b. Facilita una intervención individualizada y centrada en el desarrollo de competencias, desde la ZDR de cada niño, al realizar esta atención educativa fuera de los requerimientos cotidianos que impone el currículo, el ritmo del aula, etc.
 - c. Permite crear recursos digitales que se han mostrado muy versátiles para la atención a alumnos con discapacidad visual en esta etapa educativa.
 - d. Intensifica las oportunidades de práctica y aprendizaje de competencias tecnológicas.

Así pues, seguiremos buscando, en este aprendizaje a lo largo de la vida, recursos, soporte teórico, estrategias, etc. Y practicando habilidades de escucha, de manejo de herramientas digitales, etc., pues nunca sabremos con qué nuevos retos nos vamos a encontrar.

Lo que sí conocemos muy bien ahora, y podríamos decir que se impone como la conclusión más importante, es el agradecimiento a la capacidad de resiliencia (confianza, perseverancia, tolerancia a la frustración, creatividad, calidez, inspiración...) que percibimos, si nos detenemos a escuchar con tiempo y sin expectativas ni objetivos, en toda la comunidad educativa.

Es posible que algo así como una pandemia y un confinamiento inesperados no nos vuelva a suceder. También es posible que se nos presenten situaciones similares en el futuro.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

Proponemos recordar todo lo aprendido: los principios de la neurodidáctica y del DUA, de la educación inclusiva, las fundamentadas sugerencias respecto a poner en lugar prioritario un buen currículo emocional, las aportaciones de las TIC y la capacidad de resiliencia de cada agente de la comunidad educativa, conformada por diversidad de familias, aprendices y enseñantes... Todo esto, que aquí está disponible, nos brinda un mapa de fortalezas infinitas, en el cual, sin duda, merece la pena seguir buscando, pase lo que pase, en sinergia de voluntariosas vulnerabilidades, que merecen escucha, tiempo y acompañamiento.

Entendemos que, tras un trimestre de atención educativa *online* y dos trimestres de vuelta a las aulas en condiciones muy particulares y novedosas, ha quedado claro para toda la sociedad que el modo de afrontar estas exigencias y estos retos, por parte de la comunidad educativa, ha resultado más que exitoso.

Y este hecho ha de dejarnos a todos muy esperanzados.

9. Referencias bibliográficas

- Alba Pastor C., Sánchez Serrano, J.M., y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): pautas para su introducción en el currículo* [PDF]. Educrea.
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* [PDF]. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Escudero Muñoz, M. (2012). *La educación inclusiva, una cuestión de derecho* [PDF]. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Fernández, S., y Muñiz, B. (2014). *Intervención con familias: la figura del profesional y su implicación en la atención a las familias*. Grupo Zurbano de Terapia Familiar.
- Lionni, L. (1963). *Nadarín*. Lumen.
- Organización Nacional de Ciegos Españoles (2010). *Competencias básicas específicas para el alumnado con discapacidad visual, atención temprana*. Documento de uso interno. Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G., y Soldevila, A. (2005). [Una propuesta de currículum emocional en educación infantil \(3-6 años\) \[PDF\]](#). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.

Rose, D.H., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Isabel Vecilla Rodrigo. Maestra del Equipo de Atención Educativa a Alumnos con Discapacidad Visual de Castilla y León. Dirección de Apoyo de la ONCE en Salamanca. Bermejeros, 14; 37001 Salamanca (España). Correo electrónico: ivr@once.es.

Vecilla, I. (2021). Atención educativa *online* a alumnas con discapacidad visual de 3 a 5 años: «Nuestra casa no es mi cole». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 200-227. <https://doi.org/10.53094/JXGW7586>.

Experiencias

El servicio de escolaridad combinada de la ONCE en Cataluña en época de pandemia: adaptar las formas respetando los criterios

ONCE's combined schooling service in Catalonia during the pandemic: adapting procedures while upholding criteria

A. Ruf Urbea

Resumen

La dificultad para aplicar los mismos criterios de intervención educativa, que eran los rasgos de identidad del Servicio de Escolaridad Combinada (SEC) del Centro de Recursos Educativos para Deficientes Visuales-Centro de Recursos Educativos (CREDV-CRE) de la ONCE en Barcelona antes de la pandemia de covid-19, ha obligado a reformular la metodología de participación, tanto del alumnado como del profesorado. Algunas de las modificaciones propuestas tampoco pudieron llevarse a cabo por impedimentos personales, materiales o normativos. Finalmente, se logró mantener la atención del servicio a distancia en detrimento de la relación presencial. El equipo docente procuró no renunciar a los criterios construidos durante los cursos anteriores. Las dificultades fueron tomadas como incentivos y la satisfacción se basó tanto en los pequeños logros de los alumnos como en la cohesión del equipo para imaginar posibilidades, potencia con la cual nos atrevíamos a afrontar nuevos retos.

Palabras clave

Covid-19. Servicio de Escolaridad Combinada. Atención presencial. Atención telemática.

Ruf, A. (2021). El servicio de escolaridad combinada de la ONCE en Cataluña en época de pandemia: adaptar las formas respetando los criterios. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 228-239. <https://doi.org/10.53094/HPTG3964>.

Abstract

The onset of covid-19 hampered implementation of the educational criteria in place prior to that time in the Combined Schooling Service provided by the ONCE's Educational Resource Centre for People with Visual Disability - Educational Resource Centre, Barcelona. The solution consisted in reformulating the procedures involved in student and teacher participation. Some of the changes proposed could not be implemented due to personal, material or regulatory constraints. Ultimately the service could be delivered in remote format, albeit to the detriment of in-person relations. The teaching staff attempted to uphold the criteria developed in preceding school years, construing the difficulties as challenges. The satisfaction derived from both students' minor achievements and team coordination to devise imaginative alternatives served as an incentive to rise to new challenges.

Key words

Covid-19. Combined schooling. In-person care. ICT-mediated care.

1. Introducción

Fuimos confinados. Aunque *a posteriori* pudiéramos haber reconocido indicios sospechosos, el advenimiento de la pandemia a causa de la covid-19 nos tomó por sorpresa a la mayoría. Por sorpresa y fulminantemente. En marzo del año 2020, en menos de una semana, los rumores primero, las noticias luego y las confirmaciones finalmente nos mandaron literalmente a casa de un día para el otro, dejando atrás todo aquello que no consideramos importante y urgente. Ciertamente, se tenía mucha información personal y laboral almacenada en repositorios virtuales, pero las actividades fácticas (esencialmente manipulativas, de contacto y personalizadas) debieron anularse de súbito. Con dudas al principio, pero pronto, ineludiblemente, tuvimos que posponer y anular los compromisos contraídos con personas y entidades para realizar proyectos participativos que habíamos previsto con antelación. Globalmente, se era consciente de que algo se había roto, y una marea nos estaba inundando sin conocer su recorrido ni su empuje. Fue particularmente impactante la supresión de aquellas iniciativas en las que estaban implicadas muchas personas (congresos internacionales, eventos nacionales, espectáculos locales) por la prohibición de mantener encuentros multitudinarios que imposibilitaban la distancia de seguridad señalada por las autoridades sanitarias y, quizás menos mediáticas

Ruf, A. (2021). El servicio de escolaridad combinada de la ONCE en Cataluña en época de pandemia: adaptar las formas respetando los criterios. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 228-239. <https://doi.org/10.53094/HPTG3964>.

pero más inquietantes, las negativas a realizar reuniones laborales y encuentros familiares y sociales.

Los diversos gobiernos, cogidos también a contrapié en la gestión del conflicto, tuvieron que enfrentarse a un *trilema* irresoluble. Decidir entre salvaguardar la salud de la población, la economía o las libertades individuales. En función del vector que se alzase como prioritario, las medidas aplicadas eran el exponente del carácter cultural, histórico y político de la sociedad, más liberal o más autoritario. En la toma de decisiones, siempre compleja, la desestimación de cualquier factor perturbó innegablemente los logros sociales conseguidos honrosamente con nuestro esfuerzo y con el de generaciones anteriores a la nuestra. La crisis no era solo de salud o económica, sino de modelo sanitario y de modelo de la economía, y, sobre todo, era una crisis de valores humanos.

2. Proyecto educativo para el curso 2020-2021

El inicio del curso 2020-2021 no llegó con mejores perspectivas sanitarias, ya que las olas de la pandemia seguían sucediéndose al son de las más o menos amplias posibilidades de contacto y de movilidad personales. De todos modos, con la experiencia (casi un experimento) de encierro domiciliario incorporada, hecho un balance de beneficios y perjuicios, valorando la salud no solo física sino también mental y social de las familias, se había alcanzado un acuerdo casi unánime de mantener abiertos los centros escolares como espacios de juego, de aprendizaje y de convivencia absolutamente necesarios para los niños y los jóvenes. Eso sí, se propusieron aplicaciones móviles para el rastreo y control de los contactos positivos (entiéndase *positivo* como *negativo*). Se habilitaron entradas y salidas diferenciadas y escalonadas para todo el personal. Se clausuraron las fuentes públicas hasta entonces compartidas. Se obligó el uso de mascarillas buconasales para alejar el foco de la transmisión. Se instauró el reglamento de tomar la temperatura y lavar las manos con hidroalcohol frecuentemente. Se establecieron grupos burbuja para poder hacer el seguimiento del contagio en caso de suceder y para preservar a los demás grupos de la expansión del virus. Se limitaron los contactos prescindibles y aun los vinculares entre amigos y familiares. Los profesionales educativos que intervenían en las aulas se restringieron, unificando en un solo tutor las diferentes especialidades, y se permitieron los apoyos externos —como el de los profesionales del Servicio Educativo CREDV-CRE ONCE Barcelona— siempre observando el protocolo de máxima prevención y de trazabilidad constante.

Ruf, A. (2021). El servicio de escolaridad combinada de la ONCE en Cataluña en época de pandemia: adaptar las formas respetando los criterios. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 228-239. <https://doi.org/10.53094/HPTG3964>.

Los responsables sanitarios y educativos aseguraron que los centros educativos eran lugares seguros para la salud.

Aunque pasados los primeros meses de cierre los centros educativos se consideraron servicios esenciales y se trabajó para mantenerlos como espacios libres de covid-19, en distintas comunidades autónomas y en países cercanos al nuestro se decidieron clausuras temporales justificadas por las inestables curvas crecientes de incidencia de contagios. Como en toda sociedad plural, hubo reacciones opuestas. Diferentes colectivos se organizaron y reclamaron tanto el derecho de continuidad de las actividades presenciales los unos, así como la prolongación del confinamiento domiciliario para sus hijos los otros.

Algunas opciones educativas complementarias, como el SEC del CREDV-CRE ONCE Barcelona fueron reducidas, pospuestas o anuladas presencialmente, viéndose obligadas a proponer otras estrategias metodológicas.

3. Propuesta para el SEC

Los alumnos que precisan acudir al SEC son aquellos cuyas circunstancias personales y familiares o educativas y sociales no favorecen la mejor inclusión posible en su entorno. Al margen del apoyo regular personalizado que reciben del Servicio Educativo CREDV-CRE ONCE Barcelona, se hacen acreedores de un apoyo suplementario a través de un soporte global por inmersión. El maestro de apoyo y la familia, junto con el consentimiento de la alumna o del alumno, solicitan la participación del SEC para obtener, sobre todo, recursos personales. El SEC está formado por un equipo específico de maestros y técnicos que atienden uno o dos días por semana al alumno en el Centro de Recursos Educativos. Allí coinciden con otros alumnos y alumnas de características similares y comparten, durante uno o dos cursos, la asistencia a este Servicio. El SEC no es solo un lugar. El SEC es una experiencia que imprime carácter. El SEC es, paradójicamente, una mirada desde la ceguera a todas las actividades que los alumnos realizan en su seno. Los profesionales del SEC forman un equipo multidisciplinar, aportando cada uno su disciplina y conocimiento en beneficio del desarrollo de los muchachos. Ellos se sienten acogidos, a la vez, de forma singular y plural. Así, se escucha a las madres, a los padres, a los abuelos, a los hermanos mayores, incluso a las acompañantes profesionales que comparten informaciones, experiencias o proposiciones sobre acontecimientos de los niños y las niñas. Se habla

a los pequeños y jóvenes con discapacidad visual desde el conocimiento de que la voz tiene un poder fundamental en la relación con los demás. Se les insiste en el orden y en las rutinas como facilitadores del control del entorno. Se persevera en la promoción de la autonomía y en el desarrollo de las capacidades para alcanzarla como requisito imprescindible para conseguir la libertad de movimientos y de decisiones. Se promueve la convivencia y la resolución de conflictos como estrategia para convivir con la comunidad con una personalidad e identidad propias. Se favorece el sentimiento de pertenencia a un colectivo de personas con capacidades especiales.

Conservábamos el equipo de profesionales, al margen de algún cambio por motivos personales, e, inicialmente, sin ningún profesional directamente afectado por coronavirus. En cuanto al alumnado, se optó por mantener el mismo conjunto que había finalizado abruptamente su escolaridad combinada en el curso anterior, aun con algunas bajas. Al menos hasta que tuviéramos organizado y probado un nuevo sistema que debíamos ingeniar. Éramos conscientes de las peticiones que nos aguardaban a causa de las imperiosas necesidades que sobrevenían con nuevas detecciones de alumnos con acelerados procesos de pérdida de visión, pero se tuvo que escoger la prudencia frente al atrevimiento ante la posibilidad muy real de cambios bruscos en los protocolos sanitarios.

De pronto todo era internet. Se consumían series televisivas, se asistía a la ópera desde el comedor, se hacía gimnasia mirando el ordenador, se jugaba en línea, se hablaba con los familiares lejanos a través del teléfono móvil. La tenencia de datos o la potencia de wifi marcaban la diferencia entre unas familias que contemporizaban su estancia en casa y otras que quedaban aisladas y apuntaban problemas de salud mental.

Tal como habíamos tenido que admitir precipitadamente los adultos o como ya estaban practicando adolescentes y jóvenes, ensayamos con los niños contactos telemáticos. No tuvimos tantas dudas para la etapa de educación secundaria, pero sabíamos las limitaciones para implementar el aprendizaje en educación primaria a través de un ordenador; en mayor medida en tanto en cuanto siempre habíamos defendido la relación personal que favorece el roce, la amistad y el conflicto, elementos esenciales de un continuo que nos permite madurar como seres humanos.

El mayor reto fue imaginarse cómo trabajar el aprendizaje del braille (una actividad eminentemente táctil) a distancia. Pero no fueron menores las dificultades técnicas de

conectividad a través de internet y la falta de formación informática que reconocíamos, sobre todo, en los alumnos entre los 6 y los 12 años. La tiflotecnología se alzó como premisa imprescindible y como valor añadido de formación y aprendizaje.

Se inició el SEC¹ con la confianza y la colaboración de las maestras de apoyo itinerantes. Ellas prepararon el terreno para que desde el SEC pudiéramos conectar con los alumnos en horario lectivo mientras estaban en sus escuelas con su grupo de referencia. En algunos casos se dispuso de un espacio más reservado, pero en otros se tuvo que empezar dentro del aula donde se impartía clase simultáneamente a todo el grupo. Las maestras de apoyo itinerantes gestionaron su agenda para poder estar con el alumno o la alumna facilitándole la conexión a través de la red de comunicación. Se desestimaron las conexiones extraescolares en el domicilio porque se consideró que había saturación del uso de las pantallas para los niños y de responsabilidades académicas para los padres, y la oferta hubiera sido poco pedagógica. En un caso de 2.º curso de educación primaria fue la misma tutora del colegio la que asumió el apoyo a la conexión entre el alumno y el SEC, y luego él trabajó con suficiente autonomía, usando auriculares para no interferir con la tarea del grupo. Ese era nuestro objetivo también: promover la independencia del alumno con discapacidad visual para que pudiera establecer contacto con otros recursos no presenciales con la mínima ayuda necesaria. Los profesionales del SEC establecieron conexión con los alumnos previo acuerdo con las escuelas. Durante el primer trimestre de curso se hicieron llamadas individuales con la participación de una o de dos maestras al unísono o en tiempo secuenciado. Excepcionalmente, y con el compromiso de evitar la interacción entre ellas para eludir el contagio, tres alumnas se desplazaron físicamente al CRE para mantener sesiones de apoyo psicológico y se aprovechó su traslado para trabajar individualmente requisitos imprescindibles en el manejo del ordenador.

Es justo mencionar que descubrimos posibilidades desconocidas de la tecnología. En primer lugar, se pudo acceder a alumnos que habíamos desestimado en atención presencial porque vivían en distintas provincias y estaba prohibido cruzarlas sin una justificada causa mayor. La plataforma de videollamadas Zoom permitió asimismo la comunicación entre profesionales ciegos y alumnos con discapacidad visual, accediendo ambos a la voz de cada uno de ellos y el profesional a la voz del programa JAWS del alumno, con lo que podía controlar las eventualidades que sucedían a kilómetros de distancia. Con la aplicación JAWS Tandem pudieron compartir espacio de trabajo y

1 No se utilizan los términos *clases* o *formación* porque dichos conceptos reducen la dimensión integral del Servicio.

supervisar el manejo del dispositivo además de las tareas encomendadas. O simplemente con cualquier programa que compartiera la pantalla se podían mostrar ejemplos o recomendaciones. Para el aprendizaje del braille o para trabajos manipulativos, anticipábamos a través de la maestra de apoyo itinerante los materiales necesarios, y el día de la conexión las actividades eran supervisadas por profesionales especialistas del SEC. Esta presencia virtual, que nosotros consentíamos a regañadientes, fue luego valorada por los profesionales como motivadora para el niño. Y tuvimos que admitir que habíamos sacado provecho de unas condiciones inicialmente adversas.

4. Adaptación metodológica para los alumnos en el SEC

Hasta marzo del año 2020, el SEC se materializó en el CRE: alumnos y acompañantes salían pronto de sus casas y se desplazaban en coche, en moto o en transporte público, dejando atrás su colegio o instituto habitual; confluían en la recepción (donde se encontraban aún medio dormidos niños y niñas, madres y padres); aquellos se dirigían al ascensor subiendo con las educadoras; entraban en la sala de acogida donde cogían sus bártulos; iban a las aulas donde se iniciaba la liturgia del aprendizaje; continuaban en el taller de plástica; coincidían en la zona de intercambio (una especie de *hub*), donde fluían las conversaciones espontáneas; bajaban al patio inferior, donde se desayunaba; subían al mediodía al patio superior soleado en el que se reunían los grupos con naturalidad; se concentraban en el comedor donde se alimentaba también la convivencia y se recitaban poesías; acudían al despacho de la psicóloga, del que salían reconfortados; bajaban de nuevo al aula de informática, donde la motivación era una aliada; caminaban hasta el polideportivo, donde se jugaba, se reía, se esforzaban, se aprendía, se vivía...

Los alumnos que habían sido propuestos para el SEC relataban a final de curso que «habían estado» en el SEC, una manera de decir que pertenecían a un colectivo especial. Habían sido elegidos para compartir con niñas y niños de otros centros una experiencia diferente en un sitio diferente con profesionales diferentes, aunque iguales en la voluntad de construir una identidad propia. Cuando regresaban a sus escuelas, los compañeros de clase les podían preguntar el motivo de su falta al centro el día anterior o donde habían estado, y ellos se sentían protagonistas de una vivencia singular que a veces compartían y a veces guardan celosamente. Habían estado en el SEC.

Uno de los objetivos del SEC era, precisamente, ofrecer a los alumnos confianza, recursos y estrategias para manejarse en su entorno habitual con criterio, desen-

voltura y positividad. Alguno de ellos llegaba al SEC con el desánimo, la confusión y la inseguridad fruto de la aparición de la ceguera. Otros arrastraban intervenciones médicas, problemas escolares, conflictos familiares y desarraigo cultural. Todos, en general, adolecían de un buen progreso académico, pero no era más que el exponente de un desarrollo personal complicado y poco inclusivo.

El punto de inflexión que marcó la covid-19 obligó a ofrecer ese apoyo más global del SEC a los alumnos, a sus familias y a las maestras itinerantes de otra manera diferente. La característica que, de modo lacerante, describía el SEC actual en época de confinamiento era el trabajo individualizado, sin relación con otros compañeros con discapacidad visual que atravesaban igualmente momentos delicados en sus vidas. Más porque la sociedad en la que vivimos escora hacia el individualismo hedonista e insolidario, y la edificación y el mantenimiento de diques contra la exclusión y la barbarie reclaman todos los recursos posibles. Ese rasgo identitario del SEC que durante los cursos anteriores habíamos construido y defendido como preciado valor, ahora debía descartarse por una situación inédita que ni en las peores pesadillas hubiéramos sido capaces de imaginar. Acatando las circunstancias y conscientes de que había que avanzar sin tener demasiado tiempo para elaborar duelos, tuvimos que proponer soluciones personalizadas renunciando al funcionamiento de grupo, al cual otorgábamos un alto valor educativo. Las chicas y chicos acogieron gratamente nuestra propuesta de conexión virtual. Venían de confinamientos totales en sus casas y de un verano con restricciones de movilidad. A pesar de su ingenuidad dúctil y de su capacidad de adaptación, se hacían partícipes también de lo que sucedía con los adultos que se tapaban la boca con mascarillas, evitaban el contacto directo con otras personas, estaban asimismo enclaustrados, perdían sus trabajos, no podían ser atendidos en servicios médicos, tristemente veían morir a familiares sin compañía, perdían la esperanza cada día que pasaba...

5. Respeto a los criterios profesionales

Aunque en la primera reunión virtual los profesionales del equipo hubiéramos estado todos presentes —eso sí, acomodados en nuestras casas o encerrados en nuestros despachos unipersonales—, la experiencia del encuentro en la sala de reuniones, en disposición circular, sentados en sillas escolares y negociando la temperatura del aire acondicionado no se repitió. Faltaron los sutiles matices, las sugerencias, los comentarios al margen, las intuiciones, las miradas de asentimiento o de extrañeza, la prosodia,

Ruf, A. (2021). El servicio de escolaridad combinada de la ONCE en Cataluña en época de pandemia: adaptar las formas respetando los criterios. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 228-239. <https://doi.org/10.53094/HPTG3964>.

en fin, de una comunicación que se alimenta no solo de palabras y de bustos sino de cuerpos enteros, de maneras de estar y de complicidades cercanas. Nadie sabía cómo empezar. No teníamos experiencia previa y estábamos personalmente afectados por todo lo que estaba sucediendo. Direcciones y técnicos habían redactado planes de contingencia: supuestos virtuales, semipresenciales y presenciales, concretando los detalles de las personas que podían estar en espacios cerrados que previamente se habían medido. Las posibilidades de reunir alumnos de diferentes procedencias (como se había hecho hasta entonces) eran remotas si no prohibidas. De todos modos, aunque propusimos también distintas opciones para supuestos más o menos favorables, finalmente tuvimos que elegir el más cauto, el menos expuesto, el de celebrar el SEC a distancia y renunciar al presencial con alumnos de poblaciones y escolarizaciones distintas. De todos modos, nunca abandonamos el compromiso de ejecutar el Servicio, aunque se planteó la posibilidad. Retrasamos, eso sí, algunas tareas, pero continuamos explorando maneras de hacer que no pervirtieran el sentido del SEC.

El contacto entre el equipo de profesionales se mantuvo en reuniones telemáticas y con encuentros telefónicos y presenciales individuales. Durante los cursos anteriores, nuestras reuniones habían perseguido la construcción de un modelo técnicamente eficiente, profesionalmente estimulante y éticamente responsable. Se intentó mantener este espíritu a pesar de las dificultades que acusábamos en los diálogos a través de la pantalla. Además de la transmisión de informaciones y la inevitable negociación para pergeñar una propuesta de Servicio coherente implicando a todos los participantes, procuramos continuar con el debate sobre qué era el SEC y qué objetivos perseguía. Mantuvimos, en la medida de nuestras posibilidades, el apoyo al alumno, el apoyo a la familia, el apoyo a la maestra de apoyo y el apoyo al centro educativo.

Uno de los temas que ocupaba nuestras mentes era el planteamiento recurrente sobre si la atención segregada a los alumnos un día a la semana, fuera de su escuela, favorecía la inclusión en su comunidad. Entendíamos en general que sí, pero había alumnos que, por más asistencia que tuvieran al SEC, modificaban poco sus circunstancias en el contexto habitual. Teníamos que aceptar que aun haciendo nuestro trabajo correctamente, habría siempre factores que difícilmente podríamos modificar. Lo que sí que éramos capaces de asegurar era que los alumnos vivían en el SEC una experiencia única que les hacía sentirse acogidos y que fortalecía su autoestima. Teníamos ahora, con la pandemia, una oportunidad de evaluar si el SEC realizado con los alumnos en sus escuelas conseguía los mismos resultados que con su asistencia al CRE un día a la semana.

Ruf, A. (2021). El servicio de escolaridad combinada de la ONCE en Cataluña en época de pandemia: adaptar las formas respetando los criterios. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 228-239. <https://doi.org/10.53094/HPTG3964>.

6. Encarar las adversidades que afectaron también al SEC

La realidad suele imponerse a la ficción. El inicio del curso 2020-2021 no estuvo exento de nuevas demandas de apoyo de alumnos con discapacidad visual al CRE. A algunos de ellos, la circunstancia de la pérdida de visión les había sobrevenido durante la ausencia escolar de marzo a junio, es decir, que en el retorno a las aulas en septiembre se hizo patente una situación que habrían vivido como un oculto viacrucis personal. Si a ello añadimos que los servicios de atención personal entraron en ERTE y luego tuvieron que adoptar todo un paquete de medidas restrictivas para atender a los usuarios, los trámites para las peticiones se enlentecieron y la provisión de recursos se retrasó o se redujo. El sufrimiento de las familias fue más intenso, si cabe, y a las personas más frágiles les costó más sobrellevar la angustia. Se intentó paliar esa circunstancia, pero tanto la falta de medios adecuados como la inexperiencia ante una crisis inusitada exigieron un enorme esfuerzo por parte de todos los profesionales concernidos.

Al SEC le llegaron finalmente estas peticiones de apoyo extraordinario y se recogieron con el exiguo patrimonio de los ensayos realizados durante el primer trimestre de curso con unos pocos alumnos dispersos. Debido a sus características, algunos de los alumnos que solicitaban el Servicio no podían acceder a los supuestos de atención presencial en el CRE (por la imposibilidad de ser acompañados o por la lejanía con el domicilio) ni a la atención telemática a través del ordenador (por falta de conexión, de dispositivos o de habilidad para su manejo). La solución, planteada quizás intempestivamente, fue salir a buscarlos. El equipo abordó con ciertas dudas el debate de la propuesta, pero aceptó el compromiso de asistir a los más desfavorecidos. Como un deber ético y como una obligación profesional que debía organizar los recursos humanos disponibles en función de las necesidades planteadas y valoradas. Eran muchas las presuposiciones de nuestro proyecto pedagógico que debían aplazarse, y temíamos que los hechos consumados menospreciaran nuestras convicciones y nos obligaran a mantener unas actuaciones que aceptábamos —casi siempre con objeciones— porque creíamos que serían temporales y reversibles. Por ello, la inercia de lo consuetudinario nos frenaba de admitir propuestas de intervención alejadas de aquellas que considerábamos probadas y eficientes durante cursos anteriores. De todos modos, no cabía alternativa. La pandemia no remitía y la única opción opuesta a la parálisis era el valor, y estábamos presenciando muchos ejemplos en esa dirección, tanto en el ámbito personal como en el social, en el sanitario y en el cultural, y el educativo no podía ser menos. Los perfiles profesionales distintos se complementaban y,

en esta coyuntura, unos y otros entendieron cuál era el objetivo de nuestra atención. Las renunciaciones profesionales, si las hubo, revirtieron en el fortalecimiento de una causa común hacia los alumnos con discapacidad visual.

Lo intentamos. Finalmente, no fue posible, pero, de todos modos, lo intentamos. Otras urgencias reclamaron nuestro esfuerzo y tuvimos que priorizar. El análisis de necesidades era adecuado, pero los recursos disponibles insuficientes. La creciente demanda global de nuevos usuarios afectaba a todos los equipos del CRE, y los profesionales del SEC no eran una excepción. Les necesitaban para otros compromisos previos o imperiosos. Hubo que decidir qué requerimientos se atendían primero, y tuvimos que limitar la oferta de apoyo del SEC. No pudimos desplazar profesionales al territorio para atender casos individuales. Se tuvo, por contra, que acotar el apoyo a aquellos que pudieran asistir al CRE (aun en tiempo limitado) o a aquellos que pudieran conectarse telemáticamente. En ambos casos se precisaba la colaboración de los diversos agentes implicados: alumno, familia, centro educativo y maestro itinerante de apoyo. Definitivamente, el objetivo del SEC, la mejor inclusión para cada uno de los alumnos, no era tampoco posible sin la responsabilidad de todos.

El SEC ofreció su colaboración a las maestras de apoyo y al alumnado evaluando las peticiones y los recursos disponibles. Unos pocos alumnos pudieron acercarse al CRE y ser atendidos presencialmente con trato individual (los de educación secundaria por sus propios medios, trabajando la autonomía de desplazamiento, y los de educación primaria acompañados por sus madres o padres). Otros se conectaron por videollamada y trabajaron actividades específicas con el orgullo de dominar una técnica comunicativa inédita hasta el momento. Todos fueron partícipes de un ensayo del cual se obtuvo una experiencia gratificante. Esta era el preludio de un aprendizaje necesario y útil para un futuro cercano hacia el cual se dirigía toda la población y para el que los alumnos con discapacidad visual debían llegar preparados si querían obtener un billete inclusivo.

7. Epílogo

Era evidente que la pandemia estaba golpeando con fuerza a las capas sociales más desfavorecidas y que los servicios sociales afrontaban una vez más una crisis sin precedentes. La diferencia era que, esta vez, nos afectaba de cerca a nosotros, incluidos en los países del autodenominado *estado del bienestar*. Siendo, pues, a la

vez, demandantes y demandados de ayuda, teníamos, por un lado, que reconocer nuestras limitaciones como Servicio y, a la par, debíamos reclamar mayor dedicación en el auxilio a las personas. De alguna manera, la sociedad civil había demostrado su compromiso con las redes de apoyo establecidas espontáneamente. Las administraciones debían dar también un paso adelante en la obligación de dedicación estructural a la infancia, a la vejez, a la discapacidad, a la vulnerabilidad, en fin, a todos nosotros, los humanos.

No podíamos imaginar que aquel inocente juego de entretenimiento infantil en el que, ante un ficticio ultimátum, debíamos escoger entre salvar a una mujer joven embarazada, a un prestigioso científico, a un agricultor, a un médico jubilado, a un dirigente político o a un reconocido artista llegaría a convertirse en un escenario real. En el contexto actual, decidir a quién se administra la vacuna del coronavirus podría asemejarse a clasificar a los seres humanos por un orden de prelación vital. Esta clasificación nos incumbe a todos y es el exponente de nuestros valores, principios y creencias. Se puede hacer la elección con criterios de vínculo familiar, de solidaridad con los más débiles, de eficiencia en los resultados, de balance entre los beneficios y los perjuicios, de protección a determinadas personas o colectivos, con criterios económicos, por franjas de edad, por la consideración de realizar servicios esenciales, por compensación a trabajos de riesgo efectuados, por la posibilidad de sobrevivir ante la eventualidad de una mortandad generalizada, etcétera.

De momento, a la vista de la escasez de suministros vacunales, la población admite o acata los criterios que esgrimen las autoridades con la esperanza de que, en un plazo relativamente breve, la mayoría de ciudadanos habrá sido vacunada. Así lo confirman los políticos, pero su credibilidad es dudosa y las vicisitudes muchas. Si queremos ser no solo una sociedad civilizada sino decente, tal como afirma Margalit (1997), las instituciones no deberían humillar a las personas.

8. Referencias bibliográficas

Margalit, A. (1997). *La sociedad decente*. Paidós.

Albert Ruf Urbea. Pedagogo. CREDV–Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona. Gran Via de les Corts Catalanes, 394; 08015 Barcelona (España). Correo electrónico: aru@once.es.

Ruf, A. (2021). El servicio de escolaridad combinada de la ONCE en Cataluña en época de pandemia: adaptar las formas respetando los criterios. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 228-239. <https://doi.org/10.53094/HPTG3964>.

Experiencias

Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia

*Technology, creativity and reinvention of activities:
keys to successfully educate students with visual disability
during a pandemic*

S. Boix Hernández, M. T. Corbella Roqueta, F. Torres Portero

Resumen

Este artículo muestra la experiencia del Centro de Recursos de la ONCE en Barcelona durante la pandemia de la covid-19: la aceleración del cambio tecnológico, el proceso de adaptación y transformación de sus actividades para seguir atendiendo a los alumnos con discapacidad visual, a sus familias y a los profesionales de su entorno escolar. Después de una breve mención de los cambios provocados en los procesos de comunicación (de presencial a virtual), la creación de espacios colaborativos en la nube y el cambio en los procesos de atención telemática, nos centraremos en la exposición de algunas actividades del Centro que han pasado de presenciales a telemáticas, en los inconvenientes y las soluciones aportadas, así como en el *feedback* de los usuarios (alumnos, profesionales y familias). Una experiencia positiva, pero en continua evolución y proceso de mejora.

Palabras clave

Covid-19. Discapacidad visual. Tecnología. Aprendizaje virtual. Atención telemática.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

Abstract

This article discusses an experience conducted by the ONCE Educational Resource Centre at Barcelona during the covid-19 pandemic. Involved were expedition of technological change and adaptation and transformation of centre activities to continue to provide support for students with visual disability, as well as for their families and teachers. A brief review of the changes in communication (from in-person to virtual) and ICT-based support and of the creation of cloud-based collaborative spaces is followed by a description of the redesign of centre activities for delivery via ICT. The setbacks arising, solutions found and user (student, teacher and family) feedback are also addressed. Whilst the experience has proved beneficial, it requires ongoing development and improvement.

Key words

Covid-19. Visual disability. Technology. Virtual learning. ICT-mediated care.

1. Introducción

La pandemia provocada por la covid-19 ha supuesto un antes y un después en muchos campos. Sin lugar a duda, ha impulsado el uso de la tecnología en toda la sociedad: formación a distancia, consultas médicas, teletrabajo, compras, reuniones telemáticas, cultura, etc.

La transformación digital se ha acelerado y ha llegado a muchas personas que nunca hubieran imaginado que usarían la tecnología en su día a día.

A pesar de los inconvenientes que ha supuesto la aplicación forzada de muchos de estos cambios (falta de formación tecnológica, falta de recursos, falta de accesibilidad de los contenidos, aislamiento, etc.), se puede pensar también en las oportunidades que ha generado esta situación.

En nuestro caso, desde el Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona (CREDV-CRE ONCE Barcelona), cuyo objetivo principal es la atención directa a alumnos con discapacidad visual, a sus familias y a los profesionales de su entorno educativo, la pandemia ha provocado un cambio en muchos aspectos:

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

- **Revisión y desarrollo de nuevos procesos de comunicación.** Videoconferencias entre profesionales, profesor-alumno, maestro de soporte-familias... en las que, aparte de los aspectos más técnicos y formativos del uso de las herramientas, se han definido los parámetros de enseñanza virtual, las estrategias y criterios de atención en el caso de alumnos con discapacidad visual.
- **Creación y desarrollo de espacios de colaboración y recursos** para compartir experiencias y atender las necesidades de los maestros de soporte. Estos espacios colaborativos han permitido la recogida de materiales digitales y la potenciación del interés por compartir recursos, formaciones, etc.
- **Desarrollo de nuevos procesos y metodologías de atención** a las familias y alumnos en el caso de atención precoz, educación infantil y alumnos en general que todavía no son autónomos en el uso de las tecnologías.
- **Reinvención de las actividades de formación** dirigidas a profesionales internos y externos, a alumnos y a familias para el curso 2020-2021. Seminarios de formación de las distintas áreas de especial dificultad (accesibilidad y tecnología, plástica, inglés, música, matemáticas, deportes...) y presentación del CREDV-CRE ONCE Barcelona como servicio educativo a los nuevos tutores, actividades enmarcadas en el Servicio de Escolaridad Combinada (SEC), ya sean individuales o grupales (actividades complementarias).

Dichos cambios en los procesos de intervención del CREDV-CRE ONCE Barcelona han ido acompañados de un cambio de actitud de sus profesionales con respecto a la tecnología, un esfuerzo de superación y adaptación a la nueva situación, un deseo de atender, por encima de todo, a los alumnos con discapacidad visual y a sus familias. En definitiva, un espíritu proactivo en pos de superar la adversidad de la pandemia, ofreciendo la máxima calidad en el servicio.

Esta rápida adaptación se ha visto facilitada por la apuesta del CREDV-CRE ONCE Barcelona por el uso de las tecnologías con una estrategia de planificación y visión de futuro que se ha fundamentado en tres pilares: el uso de plataformas digitales, la formación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de sus profesionales y el conocimiento de las necesidades en aprendizaje TIC de los alumnos con discapacidad visual que se atienden en este Centro.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinvención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

2. Revisión y desarrollo de los nuevos procesos de comunicación. Videoconferencias con alumnos

Son ya conocidas las pautas y orientaciones que se dan al maestro de aula ordinaria para dar las clases presenciales en el caso de tener alumnos con discapacidad visual. Así, debe verbalizar cuanto escribe en la pizarra, realizar descripciones de las imágenes, modelar o acompañar las manos del alumno con ceguera para recorrer un objeto, una lámina en relieve, etc. La comunicación presencial maestro-alumno con discapacidad visual está definida y además siempre disponemos del *feedback* inmediato del alumno con sus gestos, la expresión de su cara, etc.

La comunicación a través de videoconferencia es muy distinta. El maestro de aula no tiene al alumno con discapacidad visual en la primera fila, quizás el alumno no tiene la cámara activada, no conoce las teclas para acceder al chat, activar-desactivar el micrófono, no puede acceder a la presentación cuando el maestro comparte la pantalla... En definitiva, es necesario definir unas orientaciones para la comunicación en el caso de videoconferencias si tenemos alumnos con discapacidad visual en el aula.

Se trata de unas pautas generales independientes de la plataforma de comunicación utilizada (Google Meet, Zoom, Teams, Jitsi, etc.):

1. Nos presentamos. Dado que en la mayoría de las ocasiones se cierran los micrófonos en las videoconferencias con alumnos para evitar interrupciones, es necesario que el alumno con discapacidad visual sepa quiénes participan en la sesión. Es aconsejable presentarnos, recordar quiénes somos cuando tenemos el turno de palabra, etc.
2. En la impartición de la clase.
 - a. Más que nunca debemos potenciar la verbalización de la información, ya que todo es visual (una proyección) y los alumnos con discapacidad visual o con ceguera tienen dificultades o no pueden acceder a ella.
 - b. Se ha de utilizar un lenguaje claro, preciso y descriptivo de la información.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

- c. Es imprescindible anticipar los documentos o materiales que se van a explicar en la sesión de clase (texto en Word, PowerPoint, etc.); de este modo el alumno con discapacidad visual puede disponer de ellos en el ordenador o en la tableta.
 - d. Es imprescindible asegurar que los documentos digitales son accesibles al revisor de pantalla y que cumplen los criterios visuales de accesibilidad.
3. Seguimiento de la sesión.
- a. Formular preguntas al alumno con discapacidad visual y hacerlo participe durante la sesión. Quizás no puede o no sabe acceder al chat, pedir el turno de palabra, etc.
 - b. Asegurarse de que ha accedido a la información de forma satisfactoria y que ha comprendido las tareas encomendadas.
4. Presentación de tareas (compartir pantalla).
- a. Hay que confirmar que sabe cómo compartir pantalla. Será importante darle una formación previa.
 - b. Respetar su ritmo de trabajo, ajustando el nivel de exigencia.
 - c. Ofrecerle nuestra ayuda si tiene dificultades durante la sesión.

Además de estas breves pautas, destacamos la necesidad de utilizar buenos equipos técnicos de cámara, micrófono y wifi, ya que la calidad de la imagen y del sonido tienen importancia en la recepción de la información.

También se aconseja que el maestro de aula se conecte simultáneamente con el alumno con discapacidad visual mediante control remoto (con el programa [Team-Viewer](#)); de este modo, si surge algún problema durante la actividad, puede intervenir directamente y ayudarlo en su resolución.

3. Creación y desarrollo de espacios de colaboración y recursos

El cambio súbito de un aprendizaje presencial a un aprendizaje telemático de todos los alumnos con discapacidad visual atendidos por el CREDV-CRE ONCE Barcelona provocó un incremento en el uso de materiales digitales, en la necesidad de analizar la accesibilidad de estos, de realizar adaptaciones, etc.

¿Cómo ser eficaces y prácticos en la creación y adaptación de materiales digitales accesibles?, ¿qué materiales son accesibles para los alumnos que trabajan con revisor de pantalla?... En este apartado desarrollamos las soluciones encontradas.

Durante el confinamiento, decidimos aprovechar la plataforma Moodle de la Generalitat y los servicios de Google como lugar de encuentro y colaboración entre los distintos profesionales. Iniciamos un proyecto colaborativo de recopilación de adaptaciones y recursos digitales accesibles que cada maestro iba elaborando para la atención de los alumnos con los que intervenía.

Cada equipo de trabajo creó un espacio en Google Drive accesible a todos sus miembros y, a su vez, lo compartía con todos los profesionales del CRE. Se elaboró también un registro con enlace directo al material elaborado. Desde el Servicio TIC (Servicio de Tecnologías de la Información y Comunicación) y el SARDT (Servicio de Adaptación de Recursos Didácticos y Tecnológicos) se revisa el cumplimiento de los criterios de accesibilidad.

Los materiales se clasifican por nivel educativo, materia, etiquetas (percepción visual, estimulación visual, estimulación auditiva, lectoescritura, [Edico](#) —Editor Científico ONCE—), y se redactan una breve descripción o instrucciones de uso.

Simultáneamente a este proyecto colaborativo de recogida de materiales se han planificado, desarrollado y potenciado diversos espacios en la Plataforma Moodle del CREDV-CRE ONCE Barcelona para que los especialistas de las áreas de especial dificultad (educación física, música, plástica, ciencias, matemáticas, inglés y tecnología) puedan subir pautas, orientaciones y materiales diversos que den soporte a los maestros itinerantes y también a los maestros de aula.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

4. Desarrollo de nuevos procesos y metodologías de atención a las familias y alumnos más pequeños

El proceso de atención telemática no es tan fácil cuando hablamos de familias y alumnos que todavía no están iniciados en el uso de las tecnologías, bien porque por edad no les corresponde, bien porque no disponen de los dispositivos ni de la tecnología necesaria, o porque todavía no tienen adquiridas las destrezas para ser autónomos.

En el caso de la atención temprana o de la educación infantil, las maestras de soporte, durante la pandemia, realizaron una atención telemática basada en el contacto telefónico, la conexión por WhatsApp (videoconferencia) o el uso de tabletas enfocando el entorno del alumno y compartiendo con las familias metodologías y estrategias de trabajo.

La realización de cuentos en formato de vídeo formó parte esencial de esta comunicación con los más pequeños.

5. Reinención de las actividades de formación

En un escenario de confinamiento, además de establecer las pautas y metodologías de trabajo para continuar con la atención directa de los alumnos con discapacidad visual que realizaban un aprendizaje virtual desde sus casas, se debían planificar las actividades del CREDV-CRE ONCE Barcelona para el inicio del curso 2020-2021.

El reto fue doble: en primer lugar, convencer a todos los actores de que era necesario replantear todas las actividades del CREDV-CRE ONCE Barcelona para convertirlas en telemáticas en un posible escenario de aislamiento, y así continuar con el servicio que ofrece el Centro, aun a sabiendas de que un planteamiento virtual no es tan eficaz como el presencial; el segundo reto consistió en replantear y reinventar las múltiples actividades presenciales para convertirlas en telemáticas.

Las reuniones a distancia, discusiones, revisión de objetivos, propuestas en distintos escenarios, etc., fueron múltiples. Con la colaboración, esfuerzo e investigación de todos los profesionales fue posible reinventar las distintas actividades que el CREDV-CRE

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

ONCE Barcelona venía realizando desde siempre, reconduciéndolas hacia un formato virtual.

5.1. Cursos de formación TIC/Edico/BME dirigidos a alumnos

A principios de septiembre se organizan diversos cursos de formación dirigidos a alumnos del CREDV-CRE ONCE Barcelona y su ámbito, a partir de segundo ciclo de primaria, con el objetivo de potenciar sus aprendizajes en el área de tiflotecnología e informática, matemáticas y música.

Tradicionalmente, estos cursos se impartían de forma presencial, durante un día completo (mañana y tarde), distribuyéndose los días en función de la herramienta tiflotécnica que usaba el alumno. Los alumnos se agrupaban por niveles y trabajaban tiflotecnología, ofimática, Edico, BME (siglas en inglés del Editor Braille Musical), etc. Todos los alumnos seguían una programación similar adaptada a sus conocimientos y necesidades.

La opción de tener a los alumnos conectados muchas horas era inviable, por lo que se optó por plantear la inscripción a los cursos por aprendizajes, con una duración máxima de una hora y media. De este modo, se ofertó a los alumnos una batería de diecinueve cursos, de diversas modalidades y niveles, a los cuales se podían inscribir según sus necesidades.

Así, en el área de matemáticas, se ofertó desde un curso de iniciación a Edico (para alumnos que todavía no tienen instalado el programa), hasta cuatro niveles distintos, partiendo de 5.º de primaria hasta bachillerato y CFGM (ciclos formativos de grado medio), y algunos específicos para trabajar Física y Química en la ESO y bachillerato.

En el área de informática, se ofrecieron aplicaciones de Google tales como Drive, Classroom, Docs, Slides, etc.; aplicaciones de Microsoft tales como Word, PowerPoint, Excel; acceso a PDF, y navegación por Internet. En el área de tiflotecnología, ZoomText y JAWS. En el área de música, iniciación al editor de partituras BME V2 (exposición teórica) y dos cursos a nivel práctico.

En la planificación se procuró que las formaciones por niveles no fueran en horarios coincidentes.

La demanda de cursos y formación superó nuestras expectativas y nos obligó a crear subgrupos de formación en una misma sesión. De este modo, por ejemplo,

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

en el curso de Word, se crearon 3 clases telemáticas distintas atendidas por tres profesionales del Centro.

Es importante destacar que, con carácter previo a la realización de los cursos, se procuró, desde el Servicio TIC y en colaboración con los maestros de soporte, que el alumno inscrito conociera las herramientas de conexión (plataforma Zoom o Google Meet) y tuviese disponible el *software* de la formación (Word, Edico, etc.). Incluso se creó un vídeo tutorial explicativo para realizar la formación.

Los maestros de soporte conocían las necesidades en tiflotecnología e informática de sus alumnos, ya que, a finales del curso 2019-2020 y durante el confinamiento, rellenaron una encuesta sobre el nivel de aprendizaje TIC de sus alumnos, en la que, además de informar sobre las plataformas de aprendizaje que utilizaban, las editoriales, etc., valoraban, en una escala numérica, el conocimiento del alumno de todas las herramientas, como JAWS, ZoomText, Word, entre otras. De este modo, también pudieron orientar a sus alumnos para inscribirse en los cursos.

El resultado de la experiencia fue positivo. Evidentemente, hubo incidencias, algunas de las cuales se pudieron resolver al momento y otras no, pero sirvió para detectar necesidades de los alumnos que durante el curso se han ido resolviendo.

Hay que añadir que los maestros de soporte también asistieron a los cursos, siendo, en muchos casos, clave para ayudarlos en la formación. Algunos estaban conectados con el alumno también por TeamViewer en remoto.

Los materiales para trabajar en las sesiones se enviaron previamente por correo electrónico, se compartieron con un *drive* y también estaban disponibles en la plataforma Moodle del Centro. Asimismo, se crearon en WhatsApp diferentes grupos en que participaban los coordinadores de caso y los distintos profesionales que impartían los cursos, para así poder establecer una coordinación más eficaz y atender a las dificultades que pudieran presentarse durante la realización de estos.

5.2. Cursos de formación dirigidos a profesionales

Al igual que en el apartado anterior, era necesario reconvertir todas las formaciones y seminarios dirigidos a los profesionales de la escuela ordinaria para el curso 2020-2021.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

En estas formaciones sí que estaba claro que el formato sería telemático y que se podía contar con el soporte de la plataforma Moodle para realizarlas. Este entorno virtual de aprendizaje nos ha permitido realizar formaciones, inscribir a los participantes, abrir foros de participación, calificar, etc.

Todos los especialistas del Centro (plástica, música, educación física, inglés, ciencias, matemáticas, tiflotecnología e informática), además de los maestros de soporte que participaban en el curso *Primer contacto con el Servicio Educativo CREDV-CRE ONCE Barcelona*) han reinventado su formación.

La mayoría de los cursos y seminarios han contado con unas horas de conexión por videoconferencia (una o dos sesiones de hora y media) y el trabajo individual o en grupo de los participantes en la plataforma Moodle.

Esto ha conllevado la necesidad de adaptar los contenidos, las estrategias y metodologías de impartición de las charlas, aprender a utilizar el EVA (entorno virtual de aprendizaje) subir la documentación, motivar a los participantes mediante mensajes y foros, etc.

Esta experiencia se valora de forma positiva a pesar del trabajo y sobreesfuerzo de todos, ya que ha contribuido a ampliar el conocimiento tecnológico de los profesionales del Centro de diversas herramientas (edición de vídeos, edición en la plataforma Moodle, uso de foros, etc.).

5.3. Otras actividades de formación de profesionales del Centro

Otras actividades que se han reinventado han sido los Talleres de familias, el grupo de formación para profesionales del Centro *Tecnología a la carta*, los grupos de trabajo entre profesionales del Centro, como el de *Creación y elaboración de materiales digitales accesibles...*

Destacamos las siguientes.

5.3.1. Grupo de trabajo para la realización de materiales digitales accesibles dirigido a maestros

Este grupo se realizaba presencialmente con los miembros en la sala de ordenadores, y con dos miembros del Servicio TIC del Centro que aconsejan en la elaboración

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

de materiales, y que, de alguna manera, hacen la función de formadoras. La mayor parte de los miembros se reorganizan en pequeños grupos para decidir un proyecto y elaborarlo de manera conjunta.

El trabajo *online* se lleva a cabo, primero, reuniendo a todos los miembros a través de una videoconferencia mediante la plataforma Zoom. Después, se forman grupos para realizar los trabajos. Cada uno de ellos crea su propia reunión con Google Meet, y en el chat general se anota el enlace. Salen de la reunión de Zoom general, para poder trabajar tranquilamente con los miembros de cada subgrupo y no interferir en las conversaciones. Antes de salir de la reunión conjunta, los subgrupos piden ayuda a las formadoras si la necesitan, y de esta manera «aparcamos» la conferencia general para entrar en las de cada grupo. Si alguno de ellos no ha solicitado ayuda, al tener anotadas en el chat sus reuniones, podemos acceder y hablar sobre el desarrollo del trabajo que están realizando y ayudar en caso necesario. Es como realizar un paseo virtual por las salas de cada subgrupo de trabajo. Antes de finalizar la sesión, todos volvemos a la reunión general de Zoom y ponemos en común algunas pinceladas del trabajo realizado.

Las formadoras nunca cerramos la sesión de Zoom general. Por ello, en algún momento ha sido necesario disponer de dos ordenadores para poder tener acceso al menos a dos sesiones a la vez, y es importante no salir, ya que cualquier anotación en el chat se pierde si se sale de la reunión. Hay que tener en cuenta silenciar el micro de la reunión en la que no se está participando activamente. En algún momento, se ha contado con la utilización de otro dispositivo, como tabletas o móviles, en el caso de no tener dos ordenadores.

Disponer de dos ordenadores facilita:

- Que las formadoras puedan compartir la pantalla para mostrar cómo realizar la adaptación del material, pues es en el ordenador donde se suelen tener instalados la mayoría de los programas para la elaboración de materiales accesibles.
- Que, a su vez, los maestros puedan compartir su pantalla con el objetivo de poder asesorarlos mejor en la realización de su trabajo.

Esta división en salas ahora también puede realizarse con la herramienta Zoom de forma automática.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

5.3.2. Sesiones de Tecnología a la carta

Son sesiones formativas dirigidas a profesionales en las que se informa de diversos temas, tanto en el área de tiflotecnología como de tecnología general, y que antes de la pandemia se realizaban de manera presencial. Ahora que se llevan a cabo de manera virtual, el aspecto positivo que hemos valorado es que ha permitido incorporar a un número mayor de profesionales de todo el territorio, llegando a muchas más zonas geográficas. Antes no era posible la asistencia presencial de estos profesionales, tanto por cuestiones de tiempo como organizativas, pero ahora, la conexión virtual permite no tener que cuadruplicar las sesiones (Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona) y, de esta forma, la formación que reciben los maestros llega para todos de igual manera. Se ha pasado de tener presencialmente una media de 20 profesionales en Barcelona, 8 en Gerona y 11 en Tarragona y Lérida, en distintas sesiones, a alcanzar ahora una media de 55 personas en cada sesión que se realiza. Hemos mantenido el uso de la plataforma Moodle para subir los contenidos que se explican en cada sesión, como ya se hacía cuando se realizaba de manera presencial.

Un elemento que hemos puesto en valor ha sido el de incrementar la elaboración de vídeos, para mostrar contenidos que permiten complementar la exposición. En el caso de que fallara algún aspecto técnico, al tener preparados los vídeos con anterioridad, estos se pueden utilizar, y el resultado está más asegurado. Por otro lado, se está elaborando una base de datos de vídeos para proporcionarlos como material de formación, tanto a futuros maestros, a maestros de aula y/o profesionales internos de nuestro Centro, como a los alumnos.

En algunas sesiones se ha introducido una herramienta nueva: el visor de documentos, que, conectado al ordenador, permite mostrar materiales físicos (líneas braille, teclados, etc.). Se conecta el visor, enfoca el material o los materiales y se realiza la explicación. Uno de los inconvenientes es que solo se dispone de uno de ellos en el Centro. Una posible alternativa es enfocar, con una cámara web externa, aquello que se quiere mostrar, pero es complejo encontrar la manera de sostenerla intentando enfocar correctamente el material y, al mismo tiempo, poder manejarlo mientras se está realizando la explicación. El proceso es el siguiente:

- La formación se imparte a través de la plataforma correspondiente, y se comparte nuestra pantalla para mostrar la presentación que tenemos preparada, los programas que queremos mostrar, etc.

- En el momento de querer mostrar un material físico, dejamos de compartir la pantalla, se cambia la cámara del equipo a la cámara del visor que lo enfoca y se da la explicación correspondiente.

5.4. Actividades del Servicio de Escolaridad Combinada

Atendiendo a la normativa interna de la ONCE, el Servicio de Escolaridad Combinada/Compartida quedó regulado en la Circular 20/2006, de 24 de noviembre, de la Dirección de Educación. En el caso de la comunidad autónoma de Cataluña, se ha dado en llamar Servicio de Escolaridad Combinada, estableciéndose esa nomenclatura en el convenio firmado entre el Departamento de Educación de la Generalitat y la ONCE, con fecha de 5 de julio de 2018.

El Servicio de Escolaridad Combinada (SEC) es un servicio de apoyo a la educación inclusiva para aquellos alumnos cuyas circunstancias requieren de un refuerzo extraordinario para proseguir sus estudios con las mismas oportunidades que sus compañeros. Tiene dos vertientes: el SEC individual y el SEC grupal (actividades complementarias).

En el CREDV-CRE ONCE Barcelona, en el período prepandemia, el SEC individual (focalizado en las necesidades de cada alumno) se venía prestando de forma intensiva, acudiendo los alumnos al Centro para recibir, de parte de los profesionales dedicados a esta tarea, una intensificación de las técnicas, estrategias y contenidos, tanto curriculares como específicos derivados de su discapacidad visual, abordándose áreas como la atención psicológica, la atención emocional en grupo, el aprendizaje y consolidación del Braille, la educación física, la psicomotricidad, la música, la plástica, las matemáticas o la tiflotecnología.

La covid-19 hizo que, durante el período de confinamiento, hubiéramos de dejar de prestar este servicio, que se reemprendió a finales del primer trimestre del curso 2020-2021. No se inició antes, pues, dadas las especiales características del mismo, hubo de efectuarse una reflexión y planificación previas, planteándonos en qué aspectos (psicología, braille) se requería de presencialidad y si esta era posible; si los alumnos contaban con la suficiente autonomía como para efectuar por sí solos las conexiones telemáticas y el seguimiento de los contenidos o si, por el contrario, precisaban de la presencia del coordinador de caso u otra persona que diera soporte; si era factible o no trabajar a distancia en áreas como la educación física (que precisa

de la interacción profesional/alumno para la realización de las actividades, además de contar con espacios acondicionados y con materiales específicos), la plástica (que requiere la manipulación física de material y las orientaciones *in situ*) o la música. Finalmente, se decidió que era necesario prestar este servicio, con las adaptaciones que ahora veremos.

Aunque la situación actual impide aún la normalidad, gracias a las posibilidades que brinda la tecnología se está logrando ofrecer un apoyo individualizado que, siendo distinto, da cobertura igualmente a las necesidades que alumnos y profesionales plantean.

El alumnado al que atendemos es, en este momento, aquel que no tiene resto visual funcional y debe adaptarse, en el ámbito tecnológico, al uso de los dispositivos con lectores de pantalla y con una metodología diferente a la que utilizan los alumnos sin discapacidad visual. Nuestro alumnado no hace uso del ratón y debe aprender a manejarse en braille, con audio y con teclado.

Encontramos alumnos cuya discapacidad visual se ha acrecentado en el último tiempo y otros que, aun teniéndola con anterioridad, precisan de la intensificación que antes referíamos por exigencias curriculares.

Se están efectuando sesiones de duración aproximada de sesenta minutos con carácter general, con periodicidad semanal o quincenal, dependiendo de los casos. Debido a las restricciones que obliga a imponer la pandemia, solo algunos de nuestros alumnos (para quienes la presencialidad resulta imprescindible, sea por sus necesidades o por las áreas de trabajo que debemos priorizar) están acudiendo al Centro, pudiendo permanecer en él un máximo de dos horas. En los demás casos, las sesiones son híbridas o del todo telemáticas.

Se utilizan plataformas como TeamViewer, JAWS Tandem, Zoom o Meet para las conexiones, acudiendo también a llamadas telefónicas comunes o a WhatsApp.

Se comparte la pantalla y el audio, por parte del formador o del propio alumno, y se realiza el control remoto del ordenador de este último si es necesario.

Se procura la capacitación y autonomía de los estudiantes para el acceso y realización de las actividades propuestas. Se cuenta, en situaciones en que dicha autonomía aún no es posible (debido a la edad o por otras circunstancias que concurren junto

a la discapacidad visual), además de con algún tutor del centro educativo, con la inestimable colaboración de los maestros de apoyo del CREDV-CRE ONCE Barcelona, que se encuentran presencialmente junto a los alumnos.

Además, en el área de tiflotecnología (una de las más demandadas en el contexto actual), tras las clases impartidas, se elaboran apuntes que se remiten a los coordinadores de caso y a los alumnos si ya disponen de correo electrónico, para que les resulte más sencillo repasar y consolidar los contenidos dados. También, si se considera oportuno y previa autorización, se efectúa la grabación en audio de las sesiones, que se les hace llegar, pues entendemos que es una forma más de contribuir a su aprendizaje.

5.4.1. Ejemplo de clase telemática para trabajar braille y plástica

Una de las alumnas que atendemos, que cursa tercero de primaria, realiza semanalmente una sesión de 90 minutos. En el centro educativo se encuentra la coordinadora de caso, y por Meet se conectan dos profesionales del CREDV-CRE ONCE Barcelona para trabajar el braille y la plástica.

En braille, se trabaja la lectoescritura, aplicada, por ejemplo, a las matemáticas, y se proponen tareas cuya realización supervisa la maestra presencialmente. En plástica, se anticipan los materiales necesarios y, si no se dispone de ellos en el centro educativo, se preparan en nuestro centro y se hacen llegar al mismo a través de la coordinadora de caso. Se plantea la actividad por parte de la especialista, la alumna la ejecuta y, si precisa soporte, se lo da la maestra presencialmente.

Se pretende que la alumna pueda ejecutar por sí misma las tareas. La coordinadora de caso establece la conexión, procura que el enfoque de la cámara sea adecuado y solo interactúa si es preciso.

5.4.2. Ejemplo de clase telemática para trabajar braille y tiflotecnología

Con otro de los estudiantes, que cursa segundo de primaria, enfocamos la sesión, de 60 minutos, a la consolidación del braille y el uso del ordenador.

La tutora de aula establece la conexión vía Zoom y acude al alumno si existe algún problema. Se conectan simultáneamente dos profesionales del CRE, profesora de Braille y la ITB (Instructora en Tiflotecnología y Braille).

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

Se conjuga la tiflotecnología con la pedagogía en el empleo del braille, usando la línea braille. La técnica en tiflotecnología establece conexión con JAWS Tandem y, a la vez, el alumno comparte pantalla y sonido en Zoom para que la maestra de Braille del CRE pueda seguir la sesión y participar en la misma.

Se preparan con anticipación materiales para la lectura y escritura en braille computarizado. La coordinadora de caso o la tutora disponen esos materiales en una carpeta específica del ordenador, y se trabaja con el alumno el acceso a los mismos. Se usan, pues, el ordenador y el braille de forma simultánea, introduciendo estrategias para el uso de los dispositivos, también con audio y teclado.

Se busca, a lo largo de las sesiones, aumentar la autonomía del alumno y la capacidad de comprensión y realización de las actividades propuestas.

5.5. Actividades «complementarias» de alumnos con discapacidad visual

Las actividades complementarias son un SEC que, a principios de cada curso, ofrece el Centro a todos los alumnos con discapacidad visual desde Educación Infantil hasta 4.º de la ESO, con el objetivo de trabajar juntamente con los profesionales del CREDV-CRE ONCE Barcelona aquellas materias o aspectos de mayor dificultad en cada etapa educativa y también compartir entre iguales emociones, salidas, etc.

Durante este curso 2020-2021 también se han diseñado en un formato virtual, siempre con el objetivo de mantener el punto de encuentro del alumno con discapacidad visual y su «grupo de complementarias» del CREDV-CRE ONCE Barcelona.

De este modo, los alumnos de educación infantil son llamados a realizar actividades con sus padres quincenalmente, con artículos publicados en la página web [Nodes](#). Con un formato de vídeo, las maestras de soporte exponen las actividades y, a través de un correo electrónico, los padres envían su respuesta. El centro de interés es *El caracol Serafín*.

- *Cursa de cargols (Carrera de caracoles)*: enlace al vídeo <https://youtu.be/k0w0IjolvxQ>.
- Actividad de música: enlace al vídeo <https://youtu.be/zidsnvK4fCI>.
- Sesión de informática: enlace al vídeo <https://youtu.be/s4ROlclh470>.
- *Animals (Animales)*: enlace al vídeo <https://youtu.be/zU5HbV5Kv0c>.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

Los alumnos de ciclo inicial y ciclo medio de primaria reciben mensualmente juegos y actividades por correo electrónico a través de sus padres.

Los de ciclo medio, mayoritariamente de baja visión, trabajan estas actividades usando Classroom.

Los alumnos de ciclo superior de primaria trabajan retos propuestos por los distintos especialistas de música, educación física, inglés, etc., a través de una carpeta de Google Drive compartida. Los realizan con ayuda de su maestro de soporte o de la familia y los comparten en la misma carpeta. Mensualmente, realizan una conexión por videoconferencia desde su escuela y comentan su experiencia.

Los alumnos de la ESO se conectan una tarde al mes y reciben una sesión de formación preparada por los especialistas del CREDV-CRE ONCE Barcelona, además de hablar de sus inquietudes.

Estas actividades se han diseñado tratando de utilizar las tecnologías que, durante el confinamiento, usaron los alumnos (Google Drive, Classroom, videoconferencia), con el objetivo de practicar con ellas y mejorar las destrezas en su uso.

En paralelo, las ITB realizan formaciones individualizadas para trabajar con aquellos alumnos que lo precisan.

En general la valoración de estas actividades es variada. Para los alumnos que tienen autonomía en el uso de las herramientas tiflotécnicas, es decir, a partir de ciclo superior de primaria, la valoración es positiva. En cursos inferiores no se tiene tanta respuesta en la realización de las actividades; aun así, en las reuniones de padres se explican y se anima a realizarlas. Se aprecia un cierto cansancio en la realización de actividades telemáticas.

6. Metodologías de trabajo telemático con alumnos

Tal y como se ha expuesto en anteriores apartados, frente a la relación de actividades formativas que se venían realizando presencialmente en nuestro centro de recursos, empezamos a buscar alternativas para llevarlas a cabo de forma virtual y encontrar la manera más adecuada para cada tipo de actividad, perfilando diversos tipos de metodologías con el alumnado. En general, podemos decir:

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

- Se ha incrementado la realización de clases *online*, tanto grupales como individuales.
- Se ha potenciado el uso de los programas de control remoto además de los programas de reunión.

6.1. Clases *online* grupales: ventajas y metodología

La tecnología *online* permite atender a varios alumnos a la vez a pesar de estar dispersos geográficamente en el territorio. Sería más difícil atenderlos de manera presencial, sobre todo si se realizan las sesiones de formación de forma periódica. Con esto no se quiere decir que no consideremos importante la presencialidad, pero el hecho de tener una dispersión geográfica amplia, y debido a la edad temprana de los alumnos que no suelen aún desplazarse por sí solos, la mayoría necesitaban que sus familias los acompañasen al CRE. Esto implicaba una dificultad y, en algunos casos, no asistían a las sesiones de formación. Con esta modalidad, el alumno sí puede participar y aprender esos contenidos tan necesarios.

Metodología:

- Las sesiones *online* se realizan con el alumno en su centro escolar junto con el coordinador de caso, que está presencialmente a su lado.
- Esto permite que el maestro de soporte haga seguimiento del aprendizaje de su alumno y lo pueda ayudar en lo que sea necesario. Detecta posibles problemas que tiene el alumno, lo ayuda o nos lo hace saber para aplicar alguna solución o estrategia. Además, está al día del contenido que se le está impartiendo y puede potenciar la práctica en las sesiones que realizan juntos a lo largo del curso. En el caso de que el coordinador no pueda estar presencialmente, siempre se conectará también a la reunión para estar al día de los contenidos impartidos.
- Se utilizan algunas de las plataformas, siendo Google Meet o Zoom las más habituales. Por turnos, se pide a uno de los alumnos que comparta su pantalla mientras nosotras, las especialistas en tecnología, vamos impartiendo la formación. El resto de los alumnos sigue las instrucciones de la tarea, con la supervisión y, en caso necesario, ayuda de su maestro.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

- Previamente, se han enviado por correo electrónico los contenidos teóricos que se van a trabajar, así como los ejercicios que deben tener el día de la sesión para realizar la actividad y poder hacer todos a la vez el mismo ejercicio.
- Las valoraciones que se han realizado posteriormente con los coordinadores de caso han sido siempre positivas, de tal forma que se han organizado más sesiones.

Ejemplo de sesiones con cuatro alumnas de baja visión:

- Las alumnas son de cuatro poblaciones distintas de la provincia de Gerona, distantes entre ellas, quizás, hasta 80 km.
- Cada MAE (maestro de apoyo a la enseñanza) está presencialmente con su alumna.
- Se imparte una formación en el uso de ZoomText.
- Conexión mediante Google Meet.
- Sesión de 1 hora y 30 minutos.
- Comparte pantalla una de las alumnas y se inicia la formación. La alumna debe ir haciendo el ejercicio y, posteriormente, se pasa el turno a la siguiente. Ello implica que su nivel de atención es alto, porque están preparadas para el momento en que les toque el turno.

6.2. Clases *online* individuales: metodología e inconvenientes

Se han realizado muchas sesiones de formación con la siguiente metodología: nos conectamos mediante la misma plataforma el coordinador de caso, el alumno y el profesional en tecnología.

Algunos de los objetivos de trabajo pueden ser:

- Resolver necesidades puntuales de formación del alumno derivadas en muchas ocasiones de su entorno escolar.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

- Consolidar aprendizajes específicos relacionados con sus propias herramientas de acceso al ordenador (JAWS, ZoomText, línea braille, etc.).

En algunas situaciones, al no haber ningún profesional a su lado, uno de los inconvenientes es que algunos problemas que se detectan no se llegan a poder resolver de manera telemática, y se ha de realizar presencialmente. Pero lo cierto es que la conexión ha ayudado a detectar necesidades y ha facilitado ser conscientes de ciertos problemas de manejo que el alumno presenta.

Si no es capaz de resolver algunas cuestiones en una situación controlada, en la que nuestro alumno está conectado solo, sin más compañeros, y con dos profesionales pendientes de él, cuando tenga que realizar las conexiones con todo su grupo-clase y un solo profesor, la probabilidad de que los problemas se repitan es muy alta, y su profesor de aula tampoco sabrá cómo ayudarle.

De alguna manera, nuestra formación es una práctica para que nuestros alumnos puedan enfrentarse a situaciones, pero dentro de su entorno escolar.

Ejemplo de clase *online* individual:

- Se expone el caso de una conexión que se realizó con una alumna de baja visión, su maestra de la ONCE y una de las ITB.
- La alumna utiliza la adaptación para ampliar, ZoomText, y se estaba realizando un repaso del uso de los atajos de teclado del programa. Cuando se le pedía a la alumna que ejecutara algunas combinaciones de teclas, no se activaba la función correspondiente. Por mucho que se intentó averiguar el problema, no fue posible. Se decidió ir presencialmente a su centro escolar para observar cómo trabaja la alumna. Se detectó algo muy simple. La alumna no utilizaba un orden adecuado en la combinación de las teclas y activaba antes otra función. Pero a partir de esta sesión, las posteriores se pudieron realizar sin problemas.

6.3. Uso de programas de control remoto además de la plataforma de reunión

Se han usado diversas metodologías:

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

- Salir de la opción «Reunión» y conectarse en remoto (con el programa Team-Viewer, o JAWS Tandem) para poder ayudar de manera más directa al alumno y manteniendo la comunicación por teléfono.
- Mantener con otro dispositivo (tableta, móvil) la misma reunión con Google Meet o Zoom para seguir con el contacto verbal y entrar en el ordenador con el control remoto.

En resumen, en más de una ocasión es necesario poder disponer de varios dispositivos para cubrir las diversas necesidades de formación e interacción con el alumno.

Todas las sesiones que se han realizado, tanto grupales como individuales, han sido valoradas positivamente tanto por los maestros como por los alumnos. Especialmente los alumnos de cursos superiores, que tienen más control de algunas herramientas y son mucho más autónomos, se sienten muy acompañados, sabiendo que tienen la posibilidad de recibir sesiones de formación de aquellos aspectos que necesitan para trabajar en sus centros respectivos.

Hay que decir que, aunque antes de la pandemia era una metodología que ya existía y se aplicaba en algunos casos, no era la primera opción escogida. Pero la realidad a la que nos hemos visto forzados ha mostrado que tiene muchos aspectos positivos, y, por ello, la mentalidad por parte de muchos profesionales sobre su valía está empezando a cambiar.

7. *Feedback* de los usuarios (familia, alumno, profesional)

Para los alumnos, el uso de la tecnología, aunque no exento de dificultades, ha tenido una repercusión positiva, en el ámbito educativo y también social o de ocio. Manifiestan, por ejemplo, que han tenido la oportunidad de trabajar con las herramientas de una forma sistemática e intensiva, lo cual ha favorecido un cada vez mejor desempeño en su uso. También, gracias a la tecnología, pueden ahora disfrutar de los materiales en formato digital de una forma más inmediata, pues, a nivel general, el contenido en papel ha pasado a un segundo plano. La tecnología les ha permitido conectarse y seguir las clases *online* como hubieran podido hacerlo de manera presencial, aunque para algunos han surgido inconvenientes en el momento de establecer esa conectividad. También utilizan los dispositivos tecnológicos para el

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

ocio y el entretenimiento, así como para relacionarse con familia y amigos mediante asistentes de voz, correo electrónico u otros medios telemáticos. Se sienten apoyados por el CRE y agradecen la dedicación que se les ofrece.

Como aspectos menos positivos, algunos se refieren a los riesgos que puede suponer el uso de Internet, para los que quizás no están preparados, o al hecho de sufrir más cansancio visual (en caso de poder utilizar en mayor o menor medida un resto de visión).

Por su parte, las familias demuestran, en general, una gran satisfacción con el especial soporte que han recibido de parte de los profesionales del CRE en estos meses. Durante el confinamiento, tuvieron la posibilidad de estar continuamente al lado de sus hijos y la tecnología se ha convertido en aliada, pues existían familias con las que antes resultaba más difícil mantener el contacto y que, gracias a ella, han podido participar más de talleres y actividades organizados para ellas y/o para sus hijos. Mediante los talleres (por los que demuestran gran interés), están adquiriendo habilidades que les ayudan a apoyar a sus hijos. El hecho de interactuar mucho más con maestros y otros profesionales del Centro contribuye muy positivamente a que, del mismo modo que sus hijos, los padres también aprendan y refuercen los mecanismos para poder ayudarlos.

En lo que respecta a los profesionales, han sido capaces de adaptar su trabajo a las necesidades de los alumnos, de las familias y de los centros educativos, adquiriendo competencias y utilizando, en cada caso, las herramientas tecnológicas que se adecuaban mejor. Ha habido múltiples desafíos a los que hacer frente y también muchísima implicación y esfuerzo para lograr los resultados que se pretendían.

8. Reflexión final

Los alumnos con discapacidad visual grave son los que más necesitan anticipar el avance tecnológico para afrontar con la debida solidez los retos educativos y las competencias que les corresponde adquirir.

Para poder realizar un dictado en el procesador de textos, deben tener un dominio aceptable del teclado y, por tanto, se debe haber trabajado específicamente la mecanografía; y antes de imbuirse en la búsqueda de información en Internet, hemos debido

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

anticipar con ellos la forma de explorar una página web, la estructura, los diferentes elementos que podemos encontrar en ella, planificando actividades en páginas web sencillas, con el uso de diccionarios en línea, etc. Es un largo proceso de aprendizaje.

De acuerdo con las Directrices de Educación de la Dirección General de la ONCE con relación a las competencias básicas en tiflotecnología y TIC, los alumnos con discapacidad visual en general y los ciegos en particular inician su formación en edades tempranas. Esto ha supuesto una ventaja, ya que han comenzado un aprendizaje sistemático de la tecnología antes de que el resto de sus compañeros debiera utilizarla de forma generalizada a causa de la pandemia. Aun así, encontramos que el uso de las herramientas no es, en algunos casos, tan ágil como demanda el contexto actual.

La covid-19 ha conllevado una expansión generalizada del aprendizaje telemático mediante herramientas educativas como Classroom, Google Docs, Google Forms (o sus análogas en Microsoft); plataformas como Alexia, Eleven...; el uso masivo del correo electrónico, o el empleo de libros digitales, entre otros. Partimos, en este sentido, de que, dentro de este amplio abanico, algunas de estas utilidades no son accesibles para los alumnos con baja visión o ceguera.

Desde marzo de 2020, siguiendo la dinámica general, en el CREDV-CRE ONCE Barcelona se han debido adaptar y modificar algunas de las fórmulas que hasta entonces se utilizaban: por ejemplo, aquellas que requerían de la presencialidad individual o grupal del alumnado, de las familias, de los profesionales.

La atención telemática ha demostrado, como veníamos analizando en párrafos anteriores, ser eficaz en muchas ocasiones. Permitiendo, por otra parte, un mejor aprovechamiento de los recursos, sin dejar de procurar la atención presencial requerida cuando las circunstancias (extremadamente fluctuantes a lo largo de estos meses) así lo han permitido.

Se optimiza la realización de las actividades propuestas, ya que se suprimen las barreras geográficas, se reducen los desplazamientos y se pueden agrupar los participantes en las formaciones, los asesoramientos, etc.

Con todo, encontramos que existen algunas dificultades en comparación con la atención presencial. En un contexto telemático es, sin duda, más complicado corregir posturas corporales o de los dedos, en el papel o en el teclado.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

A veces, si los espacios que ceden los centros educativos no son adecuados, puede existir una distorsión acústica que no favorece la comunicación.

La calidad de las redes y la velocidad de conexión, así como las características de los dispositivos, también pueden entorpecer el desarrollo ágil de las sesiones.

Sin duda alguna, los alumnos están a la altura de las circunstancias, esforzándose a diario por mejorar su capacitación, y también desde el CREDV-CRE ONCE Barcelona se están poniendo todos los medios al alcance para contribuir de forma activa a ese cometido.

Silvia Boix Hernández. Instructora en Tiflotecnología y Braille. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona. Gran Vía de les Corts Catalanes, 394; 08015 Barcelona (España). Correo electrónico: sbh@once.es.

M.^a Teresa Corbella Roqueta. Profesora de segundo ciclo de FP. Coordinadora del Servicio TIC. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona. Gran Vía de les Corts Catalanes, 394; 08015 Barcelona (España). Correo electrónico: mtcr@once.es.

Francisca Torres Portero. Instructora en Tiflotecnología y Braille. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona. Gran Vía de les Corts Catalanes, 394; 08015 Barcelona (España). Correo electrónico: ftpor@once.es.

Boix, S., Corbella, M. T., y Torres, F. (2021). Tecnología, creatividad y reinención de actividades: las claves del éxito en la atención educativa a alumnos con discapacidad visual en tiempos de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 240-263. <https://doi.org/10.53094/LWAR1212>.

Experiencias

Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento

Scratch tool-mediated adaptation of activities geared to primary school students with visual disability during lockdown

A. G. Molina Riazuelo, E. González Martín

Resumen

La experiencia educativa presentada en este documento nace durante el confinamiento provocado por la enfermedad covid-19 en el curso 2019-2020, y en respuesta a la necesidad de adaptar aquellos ejercicios que los maestros de las aulas proponían para que sus alumnos los realizaran de manera telemática y que, en muchos casos, no resultaban accesibles para el alumnado con discapacidad visual. Para suplir esta carencia, y después de revisar la tipología de las actividades propuestas, se diseñó una batería de «actividades tipo» con el programa Scratch, basada tanto en los contenidos curriculares impartidos por los docentes a distancia, como en las necesidades particulares de los alumnos. Ha sido a partir de este grupo de «actividades tipo», y aprovechando la posibilidad que ofrece Scratch de reutilizar bloques de programación, como se fueron adaptando y programando las diferentes actividades. Tras la puesta en práctica y posterior reflexión sobre dichas actividades con las partes implicadas, se determinó que esta ha sido y es una metodología apropiada en el proceso de generar contenidos educativos accesibles, por lo que se seguirá utilizando para la adaptación de otras actividades en el futuro.

Palabras clave

Accesibilidad. Covid-19. Enseñanza telemática. Inclusión. Innovación educativa. Tecnología.

Molina, A. G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

Abstract

The educational experience described in this article was necessitated by the general lockdown called to combat covid-19 in school year 2019-2020. The experience was undertaken in response to the need to adapt classroom tasks intended to be performed remotely using media that were not accessible to students with visual disability. To overcome that difficulty, after reviewing the type of exercises proposed, a raft of 'standard activities' was designed using Scratch software, based both on the curricular content remotely delivered by educators and on students' specific needs. That series of 'standard activities', together with the reuse of programming units featured by the software, served as grounds for adapting and re-programming exercises. After Further to activity implementation and subsequent assessment by all the stakeholders, the methodology was determined to be suitable for generating accessible educational content. It will consequently continue to be used to adapt future activities.

Key words

Accessibility. Covid-19. ICT-based instruction. Inclusion. Educational innovation. Technology.

1. Introducción

En los últimos años, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han ido tomando fuerza en el campo de la educación, convirtiéndose en una herramienta clave en la escuela. De hecho, el confinamiento provocado por la enfermedad covid-19, iniciado en el mes de marzo de 2020, se convirtió en un catalizador de las TIC, ya que extendió su uso notablemente, proponiendo realizar a los alumnos, la formación académica y diversas actividades *online*, a través del ordenador y otros dispositivos electrónicos.

La premura con que los maestros tuvieron que acometer este cambio de metodología hizo que, en muchos casos, las actividades propuestas no fueran accesibles para los alumnos con discapacidad visual.¹

Ante esta situación, cabían dos opciones: o que las familias ayudasen al alumnado ciego en la realización de dichas actividades: leerlas, completarlas, etc., lo cual carecía

¹ Este documento utiliza lenguaje no sexista, si bien es cierto que, en algunas ocasiones puntuales, se han utilizado términos genéricos, principalmente plurales, con el único objetivo de otorgar fluidez al texto y facilitar su lectura.

de sentido en un contexto en el que se está promoviendo su autonomía, o adaptarlas, de manera que fuesen accesibles y el alumnado con discapacidad visual también las pudiese realizar con la mayor autonomía posible, favoreciendo así, su inclusión.

En este sentido, se pretende encontrar soluciones a este planteamiento a través de la innovación educativa, utilizando, para ello, herramientas lo más accesibles posible que favorezcan la inclusión del alumnado con discapacidad visual. De esta forma, y apoyado en los trabajos realizados por López-Escribano y Sánchez-Montoya (2012), donde se mostró que Scratch era una herramienta que permitía la creación de actividades accesibles para el alumnado con discapacidad visual, surge este proyecto de adaptación de actividades mediante Scratch.

Hay que destacar también que, a la par que se fueron desarrollando estas adaptaciones, se observó que, con este mismo procedimiento, también se podían generar nuevas actividades ajustadas a las necesidades de algunos de los alumnos, creando así actividades de refuerzo personalizadas.

2. Objetivos

2.1. Objetivos generales

- Adaptar las actividades no accesibles para el alumnado con discapacidad visual, transformándolas en accesibles.
- Diseñar actividades adaptadas a las necesidades de este alumnado.

2.2. Objetivos específicos

Relacionados con la programación:

- Elaborar «actividades tipo» de programación sencilla.
- Generar actividades accesibles a partir de las «actividades tipo».

Relacionados con los alumnos:

- Fomentar el manejo de las herramientas tiflotecnológicas.

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

- Desarrollar actividades que fomenten el trabajo autónomo.
- Incluir en las actividades controladores que permitan al alumno comprobar su progreso.
- Trabajar los contenidos educativos a través de la tecnología.

Relacionados con la comunidad educativa:

- Fomentar el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.
- Difundir la necesidad de desarrollar actividades teniendo en cuenta los parámetros de accesibilidad.

3. Público destinatario

Cabe decir que el grupo de alumnado que participa de estas actividades está compuesto por alumnos de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de Educación Primaria que utilizan el braille como código de lectoescritura.

4. Metodología

Scratch es un lenguaje de programación especialmente diseñado para iniciarse de manera fácil y sencilla en el mundo de la programación, sin la necesidad de tener conocimientos previos. Sirve para crear historias interactivas, juegos, animaciones... Además, permite el *scratching*, es decir, la reutilización de los códigos, facilitando la difusión de las creaciones finales con otros usuarios vía Web y, a su vez, la elaboración de nuevos materiales (Pujades, 2016).

De esta forma, este proyecto consistió en elaborar «actividades tipo» que permitieran generar otras actividades similares de forma rápida y con un mínimo de programación. Estas «actividades tipo» permitirían adaptar algunas de las tareas telemáticas propuestas en el aula de forma que fueran accesibles para los alumnos con discapacidad visual, favoreciendo así su inclusión.

Hay que destacar que, con Scratch, dado un juego ya programado, se pueden incorporar o modificar módulos para que se verbalicen las instrucciones. Además, en lugar de manejar los juegos con el ratón, se pueden ajustar para que se utilicen con el teclado. Todo ello, posibilita la participación de los niños con discapacidad visual.

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

En línea con lo anterior, se procuró que las actividades cumplieran lo siguiente:

- Que la interactividad con las actividades fuese a través del teclado del ordenador.
- Que las actividades fueran dirigidas mediante locuciones que aportasen instrucciones e información de las acciones y sus efectos.
- Que durante o al finalizar la actividad, hubiese control de error para que obtuviesen el resultado de esta de manera inmediata.

5. Materiales y recursos

Los materiales sobre los que se ha trabajado han sido las propias actividades propuestas por los maestros con su grupo clase: actividades de matemáticas, lengua y conocimiento del medio, generalmente facilitadas a través de archivos PDF o en soporte digital no accesible para alumnos con discapacidad visual.

En este sentido, cabe señalar que esta experiencia se inició en el momento de la pandemia, allá por el mes de marzo de 2020, cuando se impuso el seguimiento telemático de los alumnos. No obstante, este modelo de trabajo se ha continuado durante este curso, en el que, aunque la enseñanza sea presencial, algunas de las tareas que los maestros proponen a sus alumnos requieren modificaciones en relación con la accesibilidad, y con este modelo se facilita.

En relación con los recursos hay que decir que se ha precisado:

- Para el soporte del trabajo: ordenadores y conexión a internet.
- Para la adaptación de estas actividades, como se viene describiendo: Scratch, creando la correspondiente cuenta de usuario.
- Para la coordinación entre los profesionales: Zoom y Teams.
- Para el diseño de actividades: en general, se tomaron como referencia las actividades propuestas por los tutores de aula, pero también se elaboraron algunas personalizadas dirigidas a cubrir las necesidades concretas de los alumnos.

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

6. Descripción de las actividades

Como se ha comentado, en esta experiencia se revisó el tipo de actividades que se presentaron a los alumnos, observando que estas se podían agrupar en:

- Juegos de teclado.
- Respuesta a preguntas cortas.
- Selección.
- Asociación.
- Elección de respuesta múltiple.

6.1. Juegos de teclado

Los juegos de teclado tienen como objetivo que los alumnos se familiaricen con su estructura y manejo. Esto es necesario, ya que interacción con el ordenador por parte de la población con gran disparidad visual se realiza a través de este tipo de dispositivo, ya sea teclado *qwerty* o línea braille.

En este sentido, se elaboraron algunas actividades encaminadas no tanto al aprendizaje de la mecanografía, como al conocimiento de teclado ya que, en función del dispositivo de entrada (teclado *qwerty*, línea braille o teclado braille), el alumno debía familiarizarse con la posición de las teclas que controlaban el desarrollo de las actividades.

Este grupo de actividades se pueden considerar previas y no todos los alumnos las realizaron, pues ya tenían conocimientos en el manejo de los teclados.

A modo de ejemplo se puede visitar la actividad [Juega con el abecedario \[recurso web\]](#) (instrucciones: pulsar las teclas de las letras; se escuchará el nombre de la letra tecleada).

6.2. Respuesta a preguntas cortas

Este grupo de actividades consiste en contestar por escrito a una pregunta. Dentro de este grupo se desarrollaron actividades muy variadas: de ortografía, de ciencias naturales y de inglés.

A modo de ejemplo, se puede visitar las siguientes actividades:

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

- [Juegos de ortografía \[recurso web\]](#). Instrucciones: compuesto por cuatro bloques (palabras con «b», palabras con «v», palabras con «y» y palabras con «x»). Pulsar la bandera para empezar. Después de las instrucciones, se escuchará una palabra. Hay que escribirla en el cuadro de edición y pulsar la tecla «Enter». Si es correcta, se escuchará una nueva palabra. Si se comete un error en la escritura, se escuchará la palabra deletreada y se podrá volver a escribir. Esto se repetirá hasta que se escriba correctamente.
- [Animals in English_1 \[recurso web\]](#). Instrucciones: pulsar la bandera para empezar. Después de las instrucciones, se escuchará el nombre de un animal, en inglés. Hay que escribirla en el cuadro de edición y pulsar la tecla «Enter». Si es correcto, se escuchará un nuevo nombre. Si se comete un error en la escritura, se escuchará la palabra deletreada y se podrá volver a escribir. Esto se repetirá hasta que se escriba correctamente.

Sirvan de ejemplo estas dos actividades para describir brevemente en qué consiste la reutilización de los códigos de programación en los que se ha basado esta experiencia. En la Figura 1 se muestran unos segmentos de código: a la izquierda, el correspondiente a la actividad *Juegos de ortografía* y, a la derecha, la reutilización del mismo en la actividad *Animals in English_1*. Nótese cómo, en ambos casos, la secuencia de bloques de programación es idéntica, cambiando, para generar la segunda actividad, el contenido de la palabra objeto de la actividad, esto es, la palabra «bien» de la actividad de ortografía por la palabra «bear» en la actividad *Animals in English_1*.

Figura 1: Comparativa de bloques de programación

6.3. Selección

Estas actividades son de respuesta escrita. Se debe escribir, entre dos propuestas, la correcta.

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

A modo de ejemplo se puede visitar la actividad [Juegos de ortografía: b / v \[recurso web\]](#). (Instrucciones: pulsar la bandera para empezar. Después de las instrucciones se escuchará una palabra que lleve la letra «b» o la letra «v». Hay que escribir la palabra. Si es correcta, se escuchará una nueva palabra. Si se comete un error en la escritura, se escuchará la palabra deletreada y se podrá volver a escribir. Esto se repetirá hasta que se escriba correctamente).

Esta actividad tipo se desarrolló a demanda, para cubrir las necesidades que una alumna tenía, concretamente, en ortografía. Ha servido de modelo para desarrollar otras similares.

Se pueden consultar los bloques de programación a través del botón «Ver dentro» que se encuentra en la propia actividad.

6.4. Actividades de asociación

En estas actividades, se proponen dos columnas de elementos que deben asociarse. Habitualmente, se representan gráficamente uniéndolos con una línea. Para facilitar la tarea mediante teclado, la actividad se modificó un poco. Las palabras de la columna de la derecha se presentaban de una en una mientras que la columna de la izquierda se mostraba completa.

Este grupo de actividades se realiza mediante las flechas del teclado.

A modo de ejemplo, se puede visitar la actividad [Vertebrados: características \[recurso web\]](#), que es una adaptación de la actividad interactiva *Características de los vertebrados* del libro digital *Ciencias de la Naturaleza 4 Primaria* propuesta por la editorial Anaya (Gómez y Valbuena, 2019, p. 47). (Instrucciones: escuchar el nombre de un grupo de animales vertebrados; recorrer con la flecha hacia arriba o hacia abajo las características y seleccionar con la flecha derecha la que corresponda).

6.5. Elección de respuesta múltiple

Se incluyen en este grupo aquellas actividades en las que se formula una pregunta y el estudiante debe elegir la respuesta correcta entre varias opciones.

Este tipo de actividades requiere un poco más de programación ya que lleva varios grupos de bloques. Una vez diseñadas, al igual que en los ejemplos

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

anteriores, se pueden generar, a partir de ellas, nuevas actividades, aunque requieren un poco más de atención, ya que hay que modificar el contenido de varios bloques.

A modo de ejemplo se pueden consultar las siguientes actividades:

- *Luis y las fracciones* [recurso web] (instrucciones: juego de preguntas sobre fracciones con varias opciones de respuesta; escuchar las instrucciones y seguir el juego). Juego de preguntas basado en la actividad interactiva *Contenidos básicos: sumar fracciones* del libro digital *Matemáticas 4 Primaria: más savia* (Garín et al., 2019).
- *Palabras homófonas remix* [recurso web] (instrucciones: escuchar las instrucciones y seguir el juego). Juego de preguntas basado en la actividad interactiva *Palabras homófonas* del libro digital de *Lengua 4 Primaria* (Burruezo et al., 2019, p. 79), versionado para adaptarlo a las necesidades del alumnado con discapacidad visual. Se pueden consultar los bloques de programación a través del botón «Ver dentro» que se encuentra en la propia actividad.

7. Trabajo colaborativo

En el desarrollo de esta experiencia han participado tanto profesionales como familias. Unos se han encargado de la selección de actividades, otros de la programación y adaptación, y otros de su validación. Todo ello ha supuesto una interesante experiencia de colaboración que se puede describir como sigue:

- Los profesores de aula trasladan las actividades propuestas para el grupo clase a la maestra de apoyo del Equipo Específico de Discapacidad Visual.
- La maestra de apoyo y la maestra de Accedo-Madrid (Accesibilidad a Contenidos Educativos de la ONCE) se coordinan para revisar, clasificar y priorizar las actividades.
- Se programan las «actividades tipo».
- Se revisan añadiendo mejoras, cuando corresponda.

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

- A partir de la «actividad tipo», se crean nuevas actividades (de acuerdo con las propuestas de los maestros del aula), adaptando los bloques de programación.
- Se difunden las actividades tanto a los profesores de aula como a las familias.
- Las observaciones y comentarios que aportan tanto los niños como los profesionales y familias facilitan la retroalimentación del proceso, lo que contribuye a aumentar la calidad de las actividades y la posterior creación de otras nuevas.

8. Resultados

Desde el punto de vista de las autoras que han participado en esta experiencia, los resultados obtenidos han sido, por lo general, muy positivos, destacando lo siguiente:

- Scratch permite adaptar actividades para hacerlas accesibles a alumnos con discapacidad visual.
- Su estructura en bloques permite que, a partir de un modelo, intercambiando dichos bloques, se puedan generar fácilmente nuevas actividades.
- Scratch incluye bloques que transcriben texto a voz, lo que facilita el diseño y desarrollo de actividades accesibles para la población con discapacidad visual.
- El hecho de poder diseñar actividades para realizar mediante teclado permite, a su vez, interaccionar con ellas a través de la línea braille.
- El manejo con teclado permite la entrada desde dispositivos móviles, teléfono o tableta, a través de teclado *qwerty* o la línea braille, conectados vía Bluetooth.
- Este tipo de ejercicios promueven la competencia digital del alumnado, lo que, además, favorecerá su inclusión social y académica, cumpliendo así con las Directrices Educativas de la Dirección de Educación, Empleo y Braille de la ONCE.

Sin embargo, también es importante reseñar algunos aspectos a considerar, en relación con el manejo de estas actividades generadas con Scratch, para el alumnado con discapacidad visual:

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

- Scratch requiere de un auxiliar que guíe al alumno hasta el inicio de la actividad. A partir de ahí, ya las podrá desarrollar con plena autonomía.
- La programación de estas actividades no es accesible para personas que precisen el uso de revisores de pantalla para la navegación.

Por otro lado, y tras un periodo oportuno de uso de las actividades realizadas por parte de los destinatarios de esta experiencia, se ha reflexionado junto a ellos para evaluar los resultados. De esta manera:

- Los niños han indicado que, por lo general, las actividades son fáciles de utilizar, son muy entretenidas y les han gustado mucho.
- Las familias han indicado que estas actividades permiten a los niños realizar ciertas tareas que, de otro modo, no podrían haber hecho si no hubiese sido con su ayuda directa. Además, les permite trabajar y reforzar indirectamente el uso del teclado de manera lúdica en un contexto en el que se han tenido que suspender las clases de *Iniciación a la informática y editor de textos con comandos de teclado*. Sin embargo, en algunas ocasiones, al ejecutar un comando sin haber escuchado la locución al completo se han solapado varios audios, dificultando su realización.
- Los docentes de los centros educativos son conocedores de la dificultad que suponen, para los alumnos y sus familias, las actividades que no son accesibles. Por ello, han apreciado el esfuerzo realizado en la adaptación de las actividades propuestas. De hecho, en algunos casos, dichas actividades han sido realizadas a modo de repaso por todos los alumnos de la clase. Además, al tener que utilizar el teclado, ayuda a los alumnos a trabajar la competencia digital a través de las TIC, área de intervención clave en el alumnado con discapacidad visual.

9. Discusión

Innegablemente, la tecnología facilita crear contenidos accesibles para el alumnado en general y, concretamente, para el alumnado con discapacidad visual, supliendo las carencias de algunos materiales proporcionados en los cen-

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

tros educativos. De esta forma, Scratch ha permitido su adaptación, influyendo positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con este alumnado, en un contexto de escuela telemática obligado por el confinamiento causado por la pandemia.

Se ha constatado que los alumnos son bastante autónomos con esta herramienta. De hecho, Fernández *et al.* (2017) indican que las TIC favorecen la autonomía del alumnado con discapacidad, aunque necesitan un periodo de tiempo de exploración y adaptación a las mismas. Otros factores clave que destacan estos autores acerca de las TIC en general, y que se pueden aplicar a Scratch en particular, son su capacidad de adaptación a las necesidades particulares de cada alumno, así como la capacidad de ofrecer la respuesta del ejercicio de manera inmediata, aspectos clave de este trabajo.

Sin embargo, y como se ha mencionado anteriormente, en este caso en concreto el alumnado necesita de la colaboración de un adulto para dar comienzo a la actividad, ya que este paso carece de accesibilidad. No obstante, al tratarse de alumnos de corta edad que requieren igualmente de la ayuda de un adulto para abrir la actividad, este hecho no ha sido determinante, considerándose, de todas formas, a Scratch como una herramienta apropiada por las posibilidades que ofrece.

Por otro lado, la facilidad de creación de nuevas actividades, una vez que se tuvieron diseñadas las «actividades tipo», permitió la creación de nuevos contenidos ajustados a las necesidades específicas de nuestro alumnado.

Merece la pena señalar el interés despertado en los alumnos por las actividades generadas mediante el lenguaje de programación Scratch. Este aspecto es muy importante ya que la motivación facilita que el alumno se involucre con mayor interés, repercutiendo positivamente en su posterior aprendizaje, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Durango-Warnes y Ravelo-Méndez (2020).

Por último, señalar que, aunque esta experiencia ha surgido en respuesta a la necesidad que los maestros de centro tenían por disponer de materiales accesibles para trabajar telemáticamente con sus alumnos con discapacidad visual, dados los resultados y la valoración por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se estima que esta experiencia se extenderá más allá del momento concreto de pandemia en el que se inició.

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

10. Propuestas de mejora

En algunas ocasiones, al ejecutar comandos sin que la locución hubiera finalizado, se iniciaba la siguiente, solapándose varios audios y dificultando la realización de la actividad. En este aspecto ya se está trabajando mediante la modificación de la programación para su mejora.

Aunque esta actividad ha venido a paliar la necesidad de un momento educativo muy específico, aún es necesario reforzar con algunos docentes de los centros educativos la idea de que la inclusión reside en la utilización de los mismos recursos adaptados a las necesidades del grupo-clase, no en la adjudicación de una tarea adaptada para un alumno en concreto. Este aspecto se tiene que seguir trabajando en el día a día.

11. Conclusiones

Tras la interpretación y reflexión de los resultados obtenidos, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Scratch permite la adaptación de actividades no accesibles y la creación de nuevos materiales inclusivos.
- Destacar la importancia del trabajo colaborativo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Es fundamental la formación continua de los docentes, específicamente en el área de tecnología, para que la escuela se adapte a las necesidades surgidas en un contexto de cambio como el que nos ha sobrevenido, sin que se vea afectada la inclusión educativa.

12. Referencias bibliográficas

Burruezo, T., Martínez, S., Moreno, A. P., y Tolsada, S. (2019). *Lengua 4 Primaria: pieza a pieza*. Anaya.

Durango-Warnes, C., y Ravelo-Méndez, R. E. (2020). Beneficios del programa Scratch para potenciar el aprendizaje significativo de las Matemáticas en tercero de primaria. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 163-186. <https://doi.org/10.22430/21457778.1524>.

Molina, A. G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

- Fernández, J.M., Román, P., y El Homrani, M. (2017). TIC y discapacidad: conocimiento del profesorado de educación primaria en Andalucía. *Aula Abierta*, 46, 65-72. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.65-72>.
- Garín, M., Vidal, J.M., Sánchez, P., Morales, F., Bernabéu, J., Pérez, M.N., Hidalgo, J.M., Moratalla, V., y Cabello, M.F. (2019). *SD Profesor: Matemáticas 4 Primaria: más savia*. SM.
- Gómez, R., y Valbuena, R. (2019). *Ciencias de la Naturaleza 4 Primaria: pieza a pieza*. Anaya.
- López-Escribano, C., y Sánchez-Montoya, R. (2012). [Scratch y Necesidades Educativas Especiales: programación para todos \[PDF\]](#). *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 34.
- Pujades, N. (2016). ¿Qué es Scratch? Scratch School. <https://www.scratch.school/aprender/que-es-scratch/#:~:text=Scratch%20es%20un%20lenguaje%20de,de%20forma%20intuitiva%20mediante%20bloques>.

Ana Gloria Molina Riazuelo. Maestra de Educación Infantil. Miembro de Grupo Accedo-Madrid. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid. Avenida del Doctor García Tapia, 210; 28030 Madrid (España). Correo electrónico: agmr@once.es.

Esther González Martín. Maestra del Equipo Específico de Discapacidad Visual. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid. Avenida del Doctor García Tapia, 210; 28030, Madrid (España). Correo electrónico: esgom@once.es.

Molina, A.G., y González, E. (2021). Adaptación de actividades dirigidas al alumnado con discapacidad visual de primaria mediante la herramienta Scratch en un contexto de confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 264-277. <https://doi.org/10.53094/HWIV4252>.

Experiencias

Actuaciones emprendidas para atender a la población de alumnos con diversidad funcional visual de la bahía de Cádiz durante el confinamiento por covid-19

Action taken in support of the community of students with visual functional diversity in the Bay of Cádiz area during the covid-19 lockdown

M. J. Gómez Paredes, C. Mateos Herrera

Resumen

En el trabajo que se presenta desarrollamos brevemente el apoyo realizado por el Equipo Específico de la Dirección de Zona (DZ) de la ONCE de Cádiz durante la situación de confinamiento por la pandemia generada por la covid-19. Exponemos nuestra visión del tipo de apoyo que debían recibir nuestro alumnado en estas condiciones tan especiales y extrañas, centrándonos, preferentemente, en el apoyo emocional. Así mismo, se dan a conocer los diversos tipos de actividades propuestas: individuales, en pequeño grupo, todo el grupo. Valoramos la necesidad de que los alumnos y sus familias se familiaricen y utilicen los medios tiflotecnológicos a su alcance, puesto que no sabemos si esta situación se puede volver a repetir, por lo que debemos estar preparados.

Palabras clave

Confinamiento. Tiflotecnología. Apoyo educativo. Apoyo emocional.

Abstract

The article briefly describes the support provided by the ONCE Zone Division's Team for the Specific Support of Students with Visual Disability working out of Cádiz during the lockdown

Gómez, M.J., y Mateos, C. (2021). Actuaciones emprendidas para atender a la población de alumnos con diversidad funcional visual de la bahía de Cádiz durante el confinamiento por covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 278-283. <https://doi.org/10.53094/WKHU5747>.

called in the wake of the covid-19 pandemic. It sets out the authors' beliefs around the type of assistance students should receive in such unusual circumstances, with a focus on emotional support. Proposals for activities targeting individuals, small groups or whole classrooms are also addressed. A need is identified for students and their families to acquire competent use of the aids and appliances available to successfully rise to possible future challenges of a similar nature, for which all concerned must be prepared.

Key words

Lockdown. Aids and appliances for visually impaired persons. Educational support. Emotional support.

1. Introducción

Como a todos los profesionales del mundo de la educación, el confinamiento por la pandemia, nos cogió por sorpresa. De un día para otro tuvimos que cambiar nuestro tradicional trabajo «itinerante», por el mismo, pero «sedentario».

Una de las primeras dudas que tuvimos al iniciarse el confinamiento y plantearnos continuar el apoyo fue: ¿educativo, académico? ¿Eso era lo más importante en estos momentos?

Los alumnos tenían montones de tareas que les mandaban en los colegios o institutos, ¿qué más les íbamos a encargar nosotros? Evidentemente, teníamos claro que cualquier adaptación o necesidad que tuvieran en ese ámbito, la íbamos a resolver, ya fuera sobre braille, intervención de la Instructora tiflotécnica, organización en casa...

Sabíamos con certeza que la situación les iba a afectar en otros aspectos, sobre todo en el emocional, así que nos pusimos manos a la obra e intentamos hacer un programa de intervención que se ocupara del ocio, de la relación con sus iguales, del control e identificación de sus emociones, de las actividades con la familia, etc.

El primer paso fue organizar una agenda de trabajo entre los profesionales que no estaban en situación de regulación temporal de empleo: maestros, profesores, Instructora tiflotécnica, psicólogo.

Gómez, M.J., y Mateos, C. (2021). Actuaciones emprendidas para atender a la población de alumnos con diversidad funcional visual de la bahía de Cádiz durante el confinamiento por covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 278-283. <https://doi.org/10.53094/WKHU5747>.

«Listo; dos días a la semana nos vemos por Skype y planteamos las actividades que tenemos que preparar para la siguiente».

La idea fue crear actividades individuales (boletines, cuento nocturno), con la familia (recetas de cocina), en pequeño grupo (retos *wasaperos*, quedadas por Skype para ver una película, charlar...), para todo el grupo (Noticiero, Minipatrulla ONCE, cuento colaborativo para el día del libro...).

Es cierto que el grueso de las actividades se dirigió a alumnos de infantil y primaria, aunque en algunas de ellas participaron otros de secundaria.

2. Tipos de actividades

1. *Boletín de actividades*. Cada semana realizamos dos boletines de actividades de diferentes temas: manualidades, recetas de cocina, juegos, ciencia, emociones (ver Figura 1). Se le enviaba un boletín vía WhatsApp para llevar a cabo solos o junto con algunos miembros de su familia. En total, se han realizado 26 boletines.

Figura 1. Ejemplo de boletín. Según la temática del mismo, la cabecera es de un color diferente

2. «Déjame que te cuente...». Una de las maestras seleccionaba un cuento de Eloy Moreno, lo grababa y lo enviaba a las familias por WhatsApp cada tarde.

Figura 2. Ilustración infantil realizada para identificar la actividad

3. *Retos «wasaperos»*. Por grupos de alumnos, se le proponía un reto a uno de ellos; por ejemplo, decir una adivinanza, y los demás debían encontrar la respuesta a dicha adivinanza, contar un chiste que los demás debían puntuar según la gracia que les hiciera...
4. *Cuento colaborativo*. Con motivo del Día Internacional del Libro realizamos un cuento improvisado, todos estaban conectados y podían escuchar las aportaciones de los compañeros. Se creó una cadena y cada alumno debía continuar la historia donde la dejaba el compañero. Al finalizar, se realizó un vídeo con sus locuciones y los dibujos realizados por ellos mismos.

Figura 3. Cartel animando a los alumnos a que participen en la actividad del Día Internacional del Libro

5. *Minipatrulla ONCE contra el coronavirus*. Con los alumnos se realizó un pequeño vídeo en el que estos, disfrazados, luchaban con sus propias herramientas contra el coronavirus, finalizando con las orientaciones para preservarse del virus.
6. *11 noticias de Cádiz*. Para finalizar las actividades, realizamos un «videonoticiero» en el que cada alumno elaboraba una noticia sobre un tema: deportes, actualidad, tecnología, ocio, el tiempo... La grababa en vídeo y se montaba en grupo.

Figura 4. Logotipo de la cabecera del programa *11 noticias de Cádiz*

7. *Canal de YouTube*. Se creó un canal de YouTube en el que se han ido colgando las actividades realizadas, videorrecetas, orientaciones para adaptar cuentos, videonoticiero...¹

3. Resultados

Básicamente, con todo lo planteado y, sobre todo, teniendo en cuenta la participación de los alumnos en todas las actividades, así como las opiniones de los mismos y de sus familias, creemos que se ha conseguido:

- Que los alumnos se conocieran entre ellos y que los que ya se conocían no perdieran el contacto, ya que no podían ir a las actividades organizadas por el Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Sevilla.

¹ La URL del citado canal es <https://youtube.com/channel/UC2wRw6YDyqLEsNOKDgy-rqw>.

- Que los alumnos no se sintieran aislados en casa.
- Que los alumnos y las familias supieran que su equipo de apoyo está ahí.
- Que los alumnos utilizaran las nuevas tecnologías, o se iniciaran en ellas, y les encontraran la utilidad.
- Que su nivel de ansiedad se redujera.
- Que los medios de comunicación se hicieran eco de muchas de las actividades realizadas (se ha entrevistado a alumnos y a profesionales en prensa y radio).

Para finalizar, nos gustaría decir que, durante estos tiempos tan difíciles que a todos nos ha tocado vivir, hemos tratado de adaptarnos y reinventarnos para nunca perder nuestra esencia, esa que nos caracteriza: la cercanía, con nuestros alumnos y sus familias. Hemos sido cocineros, periodistas, escritores, dibujantes, locutores de historias y más historias, pero, lo más importante, hemos sido «familia», «cercanos», hemos sido «apoyo» ante los momentos más difíciles y «respiro» cuando nos agobiaban las tareas. Hemos sido, como no podía ser de otra manera, maestros, pero no solo de los alumnos, también de sus familias, puesto que ellos han tenido que aprender nuestro trabajo para poder ayudar a sus hijos en sus adaptaciones ante la imposibilidad de vernos, desplazarnos y facilitarles los materiales adaptados.

Esperemos que no tengamos que llegar a situaciones tan extremas, pero, en el caso de que ocurriese, **«Estamos preparados»**.

María Jesús Gómez Paredes. Maestra del Equipo específico de atención educativa de la ONCE en Cádiz. Agencia de Chiclana. Nuestra Señora de los Remedios, 8; 11130 Chiclana, Cádiz (España). Correo electrónico: mgpa@once.es.

Cristina Mateos Herrera. Maestra del Equipo Específico de Atención Educativa de la ONCE en Cádiz. Acacias, 5; 11007 Cádiz (España). Correo electrónico: crmh@once.es.

Gómez, M.J., y Mateos, C. (2021). Actuaciones emprendidas para atender a la población de alumnos con diversidad funcional visual de la bahía de Cádiz durante el confinamiento por covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 278-283. <https://doi.org/10.53094/WKHU5747>.

Experiencias

La pandemia: oportunidad de aprendizaje. Estrategias llevadas a cabo por el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga

*The pandemic as a learning opportunity: strategies implemented
by the Team for the Specific Support of Students
with Visual Disability, Málaga*

M. M. Montiel Campos, E. Páez Romero, A. Vioque Fernández,
M. C. Campanario Pérez, M. Urbano Labajos

Resumen

Como profesionales de la educación, queremos mostrar el lado positivo de las cosas y, de este modo, enseñar a nuestro alumnado con discapacidad visual a encontrar oportunidades, estrategias para superar la dificultad, con el fin de pensar en un futuro mejor, «su futuro». Durante esta pandemia, provocada por el coronavirus SARS-CoV-2, hemos sido testigos de que, frente a la adversidad, el ser humano es capaz de buscar y encontrar nuevas formas de comunicación, de aprendizaje, de relaciones sociales, etc. Desde el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga hemos dado sobrada cuenta de ello convirtiendo esta crisis en una oportunidad de aprendizaje. Hemos sido capaces de adaptar nuestra forma de enseñanza presencial a nuevas metodologías a distancia, establecer nuevas formas de comunicación con las familias, crear y compartir recursos. Así como lanzar un blog educativo y crear perfiles en redes sociales estableciendo lazos de comunicación entre toda la comunidad educativa con el fin de conseguir una educación inclusiva.

Palabras clave

Herramientas digitales. Pandemia. Redes educativas. Blog educativo. Redes sociales.

Montiel, M.M., Páez, E., Vioque, A., Campanario, M.C., y Urbano, M. (2021). La pandemia: oportunidad de aprendizaje; estrategias llevadas a cabo por el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 284-293. <https://doi.org/10.53094/BLYU8792>.

Abstract

As educational professionals, the authors tend to view the positive side of events to teach their students with visual disability how to seek opportunities, design strategies to surmount obstacles and aim for a better future, 'their future'. The SARS-CoV-2-induced pandemic has attested to humanity's capacity, when confronted with adversity, to seek and find new forms of communicating, learning and interacting socially. The Team for Specific Support for Students with Visual Disability in Málaga stands as ample proof of that capacity, having turned the crisis into a learning opportunity. The team has proven able to adapt its in-person teaching model to new remote methodologies, establish new vehicles for communicating with families and create and share resources. They have also launched an educational blog, created profiles in social networks and established communication channels with the entire educational community in pursuit of inclusive education.

Key words

Digital tools. Pandemic. Educational networking. Educational blog. Social networks.

1. Introducción

13 de marzo de 2020: momento en el que se declara el estado de alarma en España debido a la crisis sanitaria causada por el coronavirus SARS-CoV-2. Se cierra toda actividad no esencial, se establecen medidas de confinamiento domiciliario y los centros educativos cierran sus puertas, en principio, durante dos semanas, para intentar contener la transmisión del virus, ya en esos momentos declarada como *pandemia* por la Organización Mundial de la Salud.

La covid-19 ha supuesto una prueba de estrés para todos, y un golpe duro a todos los niveles socioeconómicos. En el sector público, no solo el sistema sanitario se ha visto comprometido, también el sistema educativo ha tenido que asumir el nuevo reto de la educación a distancia, lo que ha significado un desafío para el profesorado y, especialmente, para los profesionales del Equipo Educativo de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual (EEAADV) de Málaga, al encontrarnos ante el reto de atender a nuestro alumnado ciego o con baja visión de forma no presencial; un alumnado heterogéneo en edad, etapa educativa, nivel curricular, manejo de las tecnologías, diferentes capacidades, herramientas específicas de cada alumno para el acceso al currículo, etc.

Montiel, M.M., Páez, E., Vioque, A., Campanario, M.C., y Urbano, M. (2021). La pandemia: oportunidad de aprendizaje; estrategias llevadas a cabo por el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 284-293. <https://doi.org/10.53094/BLYU8792>.

En un primer momento, desde el EEAADV se abordó esta nueva situación haciendo uso de las herramientas tecnológicas y tiflotecnológicas con las que se contaba; sin embargo, fuimos conscientes de que la situación precisaba de estrategias adaptadas a los nuevos modos de enseñanza a distancia que se nos planteaban.

Fueron momentos convulsos, llenos de dudas e inquietudes, pues una gran parte de nuestra intervención consiste en la atención directa con el alumnado. Nos preguntamos cómo íbamos a atender sus necesidades en la distancia, cómo se iba a ofrecer en cada uno de los centros educativos la formación *online* y cómo adaptaríamos nuestra formación-intervención a la situación sobrevenida sin afectar al asesoramiento, intervenciones y/o adaptaciones que, desde el equipo, veníamos realizando desde hace más de 25 años y, así, seguir contribuyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la nueva modalidad *online*.

Las primeras comunicaciones con los equipos docentes y con las familias iban encaminadas a transmitir calma, procurar que se sintieran apoyados, así como acompañar, escuchar, establecer lazos emocionales. Todos estábamos viviendo una situación muy dramática, pero, al mismo tiempo, como especialistas, teníamos que dar respuesta a todas las demandas que iban surgiendo, como crear, adaptar y/o organizar materiales específicos que luego el centro entregaría a las familias con objeto de que nuestro alumnado pudiera seguir el currículo en casa con los recursos necesarios, establecer las vías de comunicación y los distintos perfiles de plataformas que íbamos a utilizar...

Por suerte, la capacidad de reinención es una de las habilidades innatas que tenemos los docentes: sabemos trabajar para encontrar soluciones y crear nuevos entornos de aprendizaje para nuestro alumnado. Así pues, en cuestión de días, nos adaptamos a las diversas plataformas de formación a distancia (Google Classroom, Moodle, Zoom, Meet, etc.) para salvar la nueva situación.

Gracias a estas plataformas se trabajó codo con codo con los equipos docentes, equipos directivos, familias y alumnado, con el objetivo principal de conseguir la igualdad de oportunidades en esta nueva formación telemática que acababa de irrumpir como medio de enseñanza-aprendizaje. Usamos numerosos recursos, plataformas, estrategias a distancia personalizadas a las necesidades de nuestro alumnado instaladas en nuestros ordenadores a demanda de la atención que requería cada caso en particular. De la noche a la mañana, no sin falta de motivación y vocación, fuimos capaces de asumir el reto y adaptarnos a la enseñanza telemática dirigida a personas

ciegas o con baja visión. Pero, como dijo el profesor Howard G. Hendricks, «La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón».

En este curso 2020-2021 se siguen sufriendo las consecuencias de esta pandemia. Sin embargo, ahora estamos mejor entrenadas, más familiarizadas con todas las herramientas digitales que tenemos a nuestra disposición, sabemos que estamos más cerca de recuperar todo aquello que la covid nos ha obligado a modificar, y hemos aprendido cuán importante es cuidarnos y trabajar unidas en pro de un objetivo común. En este sentido, estamos más capacitadas para vislumbrar las cosas positivas que hemos experimentado y las cosas buenas que hemos aprendido en estos tiempos de confinamiento y pandemia. Algunas de ellas han sido:

- Las familias están más involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (ayuda a la realización de tareas, conciencia del grado y ritmo de trabajo en el aula, etc.) y tienen una mejor o mayor valoración de la labor docente.
- Los centros educativos son más accesibles, en algunos sentidos, para nuestro alumnado: menor contaminación acústica en las aulas —que favorece la atmósfera de trabajo—, señalización de los espacios y gestión de la movilidad, puesta en valor de las tecnologías de la comunicación en el ámbito escolar o educativo...
- Los niveles de contaminación medioambiental han bajado.
- La mejora en la higiene personal, la limpieza de espacios públicos, el uso de la mascarilla y la distancia social han rebajado la incidencia de enfermedades como la gripe y los resfriados.
- Hemos ampliado nuestros conocimientos, no solo en informática, sino en biología, medicina, psicología, etc.
- Cuidamos nuestra alimentación y nuestra salud como no lo hacíamos antes.
- Se ha sido testigo de la gran creatividad y solidaridad que nos invade.
- Tenemos más tiempo para nosotros y para compartir en familia, nos comunicamos y nos conocemos mejor.

Montiel, M.M., Páez, E., Vioque, A., Campanario, M.C., y Urbano, M. (2021). La pandemia: oportunidad de aprendizaje; estrategias llevadas a cabo por el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 284-293. <https://doi.org/10.53094/BLYU8792>.

2. Actuaciones desarrolladas durante la pandemia

En palabras de Einstein, «Es en la crisis donde nace la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias» y «Quien supera la crisis se supera a sí mismo sin quedar superado».

La situación actual ha reforzado nuestra creencia de que familia y educación tienen que ir de la mano, caminar en la misma dirección, trabajar de manera coordinada. A día de hoy, se puede confirmar que el aprendizaje puede salir de la escuela y que puede darse en otros escenarios a través de plataformas virtuales con la ayuda de las familias.

El primer mensaje que les mandamos estaba cargado de tranquilidad y ánimos:

Buenas tardes familia: Atendiendo a las medidas dictadas por las autoridades con el fin de asegurar nuestra salud y poner freno a la pandemia de la covid-19, y habiéndose ampliado el estado de alerta sanitaria, quedando suspendidas las actividades escolares, quedo a vuestra disposición para cualquier duda y/o consulta a través de mi teléfono personal y/o correo electrónico. Un saludo y mucha salud. Espero que os encontréis todos bien. Un abrazo. Firmado: Maestra del Equipo Específico de Discapacidad Visual de Málaga.

Sin embargo, la situación de confinamiento prevista para unas semanas se convirtió en meses de confinamiento domiciliario, en el que se siguieron intercambiando mensajes con las familias, reforzando el binomio escuela-familia. Rescatamos otro de tantos mensajes que enviamos durante esos días:

Buenas tardes familia: Tras haber pasado este confinamiento, nos queda la recta final para recuperar nuestra añorada normalidad. Os animo a seguir trabajando desde casa, estableciendo una rutina que os permita realizar algunas tareas escolares, hacer un poco de ejercicio físico y disfrutar de la compañía de vuestros familiares. Son muchas y diversas las plataformas de enseñanza *online*, programas de televisión, aplicaciones de video-llamada y material curricular con el fin de haceros más llevadero el día a día y ayudaros. Aunque reconocemos que es una situación muy complicada y que no todos tenemos todos los recursos y posibilidades a nivel tecnológico. Igualmente, informaros de que estamos en contacto con los tutores y el equipo educativo de vuestros hijos. Es mucho el trabajo y el esfuerzo que habéis realizado hasta la fecha, y, por ello, debemos dar el empujón final. ¡Ánimo, y ya queda menos! Todo saldrá bien. Firmado: Maestra del Equipo Específico.

Sin lugar a dudas, otra de las grandes protagonistas de esta pandemia causada por la covid-19 han sido las tecnologías de la información y la comunicación. En nuestro caso, no la suerte, sino la adecuada, acertada y conveniente formación que en este campo recibe nuestro alumnado, comenzando su enseñanza desde muy temprana

edad, permite alcanzar la competencia digital tan necesaria a la hora de acceder al currículo escolar. De hecho, durante esta pandemia, y con las nuevas formas de educación, se ha podido evaluar y constatar cómo años de trabajo incansable por parte de alumnado, familias, especialistas en tflotecnología y equipos docentes, están dando su fruto, y han conseguido que nuestro alumnado esté, en muchos casos, «mejor» preparado en lo relacionado con las herramientas digitales de acceso al currículo que el resto de compañeros que no tuvieron ni encontraron la necesidad de hacer uso de las mismas hasta que nos sorprendió la formación a distancia. Sin duda, este punto ha sido y es fundamental para que el alumnado con discapacidad visual pueda seguir las clases *online* y, de esta forma, convertirse en estudiantes más autónomos. Por otro lado, el profesorado ha tomado conciencia de la necesidad de usar el ordenador —particularmente en el caso del alumnado que desde el equipo atendemos— y de la necesidad de adaptar la metodología de enseñanza: en la medida en que existe alumnado con discapacidad visual, o cualquier otro tipo de diversidad funcional, el aula cambia y/o la situación socioeducativa cambia por completo, como nos ha ocurrido actualmente, para garantizar el acceso a la educación.

Asimismo, en todos estos meses de confinamiento, se compartieron materiales con familias, equipos, profesionales y se vio la necesidad de hacer un banco de recursos con todo lo que se estaba compartiendo: mensajes con materiales elaborados para nuestro alumnado, actividades que llegaban a través de diversas plataformas, informaciones que teníamos que ofrecer a las familias... Los móviles y equipos informáticos personales se estaban convirtiendo en un cajón de sastre con miles de mensajes diarios desordenados. El WhatsApp era un batiburrillo de enlaces a actividades, fotos y documentos que, de alguna manera, se tenían que ordenar, pues eran muy interesantes y queríamos conservarlos, clasificarlos y organizarlos para poder recurrir a esa información. Esta necesidad de poner orden y de recopilar esa información que, generosamente, se compartía entre el equipo educativo nos hizo pensar en la posibilidad de crear un blog donde quedarán recogidos todos los documentos y aportaciones que iban llegando y, de este modo, utilizar esta herramienta como medio de comunicación con la comunidad educativa.

Los blogs o bitácoras permiten, de manera fácil y rápida, que cualquier persona publique en un espacio propio sus ideas y las comparta con otras personas en la red. El formato blog se ha generalizado como el más aceptado medio de publicación, espacio personal, profesional o grupal, y se ha dejado notar en ámbitos como el educativo.

Montiel, M.M., Páez, E., Vioque, A., Campanario, M.C., y Urbano, M. (2021). La pandemia: oportunidad de aprendizaje; estrategias llevadas a cabo por el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 284-293. <https://doi.org/10.53094/BLYU8792>.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a través del servicio gratuito de blogs Averroes (<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es>), pone a disposición de toda la comunidad educativa (docentes, centros educativos, ampas) un espacio propio para la creación, administración y publicación de blogs y sitios web utilizando WordPress, de manera que permite difundir experiencias educativas, publicar contenidos y actividades educativas o utilizarlo como recurso didáctico en el aula. Aprovechando este recurso, se solicitó un espacio para la creación de nuestro blog, se creó el perfil en redes del EEAADV de Málaga y, en mayo de 2020, nació el blog del equipo de Málaga, cuya dirección es <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/equipoespecificodiscapacidadvisualmalaga/> (ver Figura 1).

Figura 1. Captura de pantalla de la página principal del blog

Comenzaba así nuestra andadura en este mundo virtual, en el que íbamos aprendiendo mientras se publicaban nuestras primeras entradas en el blog: «El Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga ha decidido poner en marcha este blog con la intención de crear un espacio en la red donde compartir nuestro trabajo con el resto de la comunidad educativa». Con este mensaje comenzábamos a familiarizarnos con un entorno digital que nos ofrecía la oportunidad de seguir en contacto con la comunidad educativa y establecer vías de comunicación entre los profesionales que formamos parte del equipo específico.

Una de las primeras publicaciones en el blog daba cobertura a una iniciativa solidaria, a la que desde el equipo de Málaga quisimos unirnos y darle difusión a través de esta red social. Se trataba del proyecto *Boquitas bien tapadas y sonrisa en la mirada*, llevado a cabo por una compañera del equipo. De este modo, se hizo llegar mascarillas

Montiel, M.M., Páez, E., Vioque, A., Campanario, M.C., y Urbano, M. (2021). La pandemia: oportunidad de aprendizaje; estrategias llevadas a cabo por el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 284-293. <https://doi.org/10.53094/BLYU8792>.

por correo a nuestros alumnos, junto a un mensaje de ánimo y un enlace a la canción *Resistiré* a través de un código accesible QR.

Se sucedieron más publicaciones, en las que se abordaron temáticas muy diversas. Entre ellas, se pueden destacar publicaciones en las que se compartió cómo construir una caja de luz o una linterna mágica, actividades para hacer en familia durante el confinamiento, se difundió una entrada en la que nuestra alumna Ana cumple su sueño de cantar con David Bisbal y Aitana, se realizó una entrevista al ganador del concurso Prometeo, se habló sobre acromatopsia, sobre sordoceguera, se dio a conocer la tecnología de NaviLens... Actualmente, ya son más de 36 publicaciones las que se pueden visitar en el blog, todas ellas teniendo en cuenta la accesibilidad.

A través de estas publicaciones se quiso dar visibilidad a diversos aspectos de la discapacidad visual desde un punto de vista educativo, ya que el equipo está formado por profesionales con distintos intereses, motivaciones y puntos de vista. Esta diversidad le confiere una riqueza que es, sin duda, una de las claves para ofrecer y plasmar en el blog una gran variedad de temas.

Paralelamente a la creación del blog se crearon los perfiles del equipo específico en la red social Instagram, @equipo_educativo_visuales, y en Facebook, Eeaadv_malaga (ver Figura 2). Comenzamos a realizar nuestras primeras publicaciones a través de nuestro perfil, abriendo una ventana para mostrar el trabajo que llevamos a cabo con nuestro alumnado, los materiales que utilizamos o las distintas metodologías, entre otras.

Figura 2. Captura de pantalla de los perfiles de redes sociales

Montiel, M.M., Páez, E., Vioque, A., Campanario, M.C., y Urbano, M. (2021). La pandemia: oportunidad de aprendizaje; estrategias llevadas a cabo por el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 284-293. <https://doi.org/10.53094/BLYU8792>.

Publicación tras publicación, tanto la página de Instagram como la de Facebook crecen en número de seguidores y, al mismo tiempo, tomamos conciencia de la necesidad de estos perfiles —a los que pueden recurrir tanto profesionales y familias como alumnado ante cualquier demanda que puedan tener—, de poder compartir nuestras experiencias con el alumnado con discapacidad visual y de dar visibilidad tanto a nuestro trabajo como al colectivo de personas ciegas o con baja visión.

3. Conclusiones

La creación del blog y las redes sociales es un proyecto innovador y novedoso que no solo ha tenido gran aceptación en la red sino también entre los profesionales del equipo. Tanto es así que, en este curso 2020-2021, se convierte en un plan educativo, formando parte de nuestro proyecto educativo anual, con los objetivos de compartir la información con profesionales tanto dentro como fuera del equipo, ser un banco de recursos para la comunidad educativa, convertir el blog y las redes en una «ventana al mundo», referente de la discapacidad visual, abrirse a colaboraciones con profesionales de otros ámbitos y con todas aquellas personas que tengan relación con esta diversidad funcional y dar visibilidad a este colectivo.

La evolución de los seguidores en las redes sociales nos ha cogido por sorpresa. Desde luego, podemos decir que se están cumpliendo nuestros objetivos: «llegar al mayor número de personas posible», «compartir y dar a conocer materiales para que puedan ser usados por otros equipos educativos», etc. Todo ello nos ha motivado aún más, y estamos dispuestas a seguir nuestra labor con el objetivo de llegar a todos, porque, como escribió Antonio Machado: «En cuestiones de cultura y de saber, solo se pierde lo que se guarda; solo se gana lo que se da».

María del Mar Montiel Campos. Maestra del Equipo Específico para la Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. Cuarteles, 8; 29002 Málaga (España). Correo electrónico: mamoca@once.es.

Esther Páez Romero. Maestra del Equipo Específico para la Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. Cuarteles, 8; 29002 Málaga (España). Correo electrónico: espr@once.es.

Amalia Vioque Fernández. Profesora del Equipo Específico para la Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. Cuarteles, 8; 29002 Málaga (España). Correo electrónico: amvf@once.es.

M.^a del Castillo Campanario Pérez. Maestra del Equipo Específico para la Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. Cuarteles, 8; 29002 Málaga (España). Correo electrónico: macper@once.es.

Mercedes Urbano Labajos. Maestra del Equipo Específico para la Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. Cuarteles, 8; 29002 Málaga (España). Correo electrónico: mul@once.es.

Montiel, M.M., Páez, E., Vioque, A., Campanario, M.C., y Urbano, M. (2021). La pandemia: oportunidad de aprendizaje; estrategias llevadas a cabo por el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 284-293. <https://doi.org/10.53094/BLYU8792>.

Experiencias

Actividades de lectura grupales *online* en época de confinamiento para alumnos con discapacidad visual: «Taller de lectura» / «Padrins lectors»

Online group reading activities during lockdown for students with visual disability: 'Reading Workshop' / 'Padrins lectors'

L. Nadal Fiol, A. Torras Codinach, M. Sánchez Montalat, À. Costa Falgàs, A. Cruañas Verdaguer, G. Iglesias Franch

Resumen

El confinamiento domiciliario, que empezó el 14 de marzo de 2020, nos llevó al aislamiento y, a la vez, a tener que diseñar nuevas propuestas de trabajo que permitieran dar continuidad a la atención individual y grupal de los alumnos con discapacidad visual atendidos desde el Centro de Recursos Educativos para alumnos con Discapacidad Visual–Centro de Recursos Educativos (CREVD-CRE) de la ONCE en Barcelona, subselección de Gerona. A partir de esta nueva realidad, las maestras de apoyo de dichos alumnos organizamos dos actividades de trabajo en grupo: «Padrins lectors» (destinado a alumnos con discapacidad visual expertos e iniciados en el código de lectoescritura braille) y «Taller de lectura» (destinado a alumnos con discapacidad visual, con código de lectoescritura braille o tinta, de los ciclos medio y superior de educación primaria). *Los objetivos generales* para la elaboración de las propuestas de actividades grupales fueron: fomentar el vínculo entre alumnos con discapacidad visual, potenciar el interés por la lectura y el uso de las herramientas de acceso a la información. *Las actividades* se llevaron a cabo a través de plataformas digitales, seleccionadas en función de los requisitos de la actividad, la accesibilidad y la capacidad de acceso de los participantes y sus familias. Es importante destacar que, al inicio del confinamiento, el uso de las plataformas para realizar reuniones y, especialmente sesiones de aprendizaje en alumnos de 3 a 16 años, no estaba extendido entre la población, por lo que para el diseño y ejecución de las propuestas no dispusimos de

Nadal, L., Torras, A., Sánchez, M., Costa, À., Cruañas, A., e Iglesias, G. (2021). Actividades de lectura grupales *online* en época de confinamiento para alumnos con discapacidad visual: «Taller de lectura» / «Padrins lectors». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 294-304. <https://doi.org/10.53094/OWBN5663>.

experiencias previas en las que apoyarnos. *La valoración* que hicimos las maestras del equipo fue muy satisfactoria. No solo alcanzamos los objetivos propuestos, sino que destacamos la alta participación del alumnado, la interrelación e implicación de las familias y la posibilidad de disponer de una ventana de acceso al trabajo virtual con los alumnos que estábamos atendiendo, y así poder evaluar necesidades y promover aprendizajes.

Palabras clave

Confinamiento. Ceguera. Baja visión. Tiflotecnología. Competencias básicas específicas. Lectura.

Abstract

Homebound lockdown, effective beginning on 14 March 2020, brought both isolation and a need, at the Girona Branch of ONCE's Barcelona Educational Resource Centre for Students with Visual Disability - Educational Resource Centre (CREDV CRE), to design new working models to continue to provide individualised and group support for students with visual disability. To accommodate the new situation, support teachers designed two group activities: '*Padrins lectors*' geared to students with visual disability familiar with and expert users of Braille; and a 'Reading Workshop' for middle or upper primary school students with visual disability using either braille or ink format read-write code. The general objectives sought with these group activities included encouraging links among students with visual disability, heightening their interest in reading and teaching them to use tools for accessing information. Activities were undertaken on digital platforms selected on the grounds of task requirements, accessibility and openness of access to participants and their families. One important observation in this regard is that when lockdown was first instituted, neither online learning nor virtual meetings were widely extended across the population in general or 3- to 16-year-old students in particular. As a result no prior information was in place that could be used as a reference for designing and implementing proposals for action. The teaching team found the experience to be highly satisfactory. The approach was deemed to favour not only attainment of the objectives but other positive outcomes as well: high student participation rates, intensified family interrelations and involvement and the creation of a window to work virtually with students, evaluate their needs and further their learning.

Key words

Lockdown. Blindness. Low vision. Aids and appliances for visually impaired persons. Specific basic skills. Reading.

Nadal, L., Torras, A., Sánchez, M., Costa, À., Cruañas, A., e Iglesias, G. (2021). Actividades de lectura grupales online en época de confinamiento para alumnos con discapacidad visual: «Taller de lectura» / «*Padrins lectors*». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 294-304. <https://doi.org/10.53094/OWBN5663>.

1. Introducción y contexto

Dentro del proyecto educativo del equipo del CREDV-CRE ONCE Barcelona, sub-sede de Gerona, queremos acentuar las actividades complementarias (AC). Dichas actividades son, prioritariamente, un espacio de relación donde se agrupan alumnos con discapacidad visual para complementar el desarrollo de las competencias básicas específicas, o sea, las capacidades que dichos alumnos deben desarrollar para adquirir eficazmente las competencias básicas escolares y así poder participar activamente en la sociedad. Dadas las características poblacionales de Gerona (número de estudiantes atendidos y dispersión geográfica) solemos contar con un grupo heterogéneo, en cuanto a edades y niveles, de unos 30 participantes (desde 3 a 16 años). Esto nos posibilita dividir al alumnado en dos grupos: niños y niñas de infantil y primaria, con una periodicidad mensual, y jóvenes de secundaria, con periodicidad trimestral. Las jornadas se desarrollan a partir de un centro de interés donde el niño o joven es el protagonista del proceso de aprendizaje con la finalidad de que sea la motivación la herramienta que permita construir y afianzar el conocimiento. Otra de las características de las AC es la organización a través de grupos flexibles. Dada la diversidad de edades, agrupamos a los niños teniendo en cuenta intereses, habilidades, necesidades específicas y/o afinidades con otros compañeros. Los grupos, modificables según la concreción de la propuesta educativa, se adaptan a las necesidades individuales de cada uno de los participantes con el fin de disponer de un entorno enriquecedor que suponga para cada uno de ellos un reto asumible. Finalmente, damos especial relevancia a la participación en las asambleas (tanto de los chicos como de las maestras de apoyo): es un espacio destinado a la escucha activa, la reflexión, la resolución de conflictos y la propuesta de cambios.

En marzo del año 2020, la situación provocada por la pandemia mundial llevó a la población española a un confinamiento domiciliario, hecho que supuso un parón, tanto en las actividades escolares como en las actividades grupales que se venían desarrollando desde el equipo de la provincia de Gerona.

Ante la incertidumbre de la duración del periodo de confinamiento, el primer objetivo que se planteó fue el acompañamiento emocional de los niños, de los jóvenes y sus familias. Al constatar que la situación se alargaría, se hizo necesario un replanteamiento de la atención individual y grupal de los alumnos con discapacidad visual. En cuanto a la atención individual (como el acceso a las actividades y contenidos curriculares que los centros planteaban o el desarrollo de habilidades específicas), el equipo de

maestras de Gerona acordó unos criterios de atención generales que iban sujetos a criterios como el momento educativo, el código de lectoescritura o el dominio de las TIC, los cuales debían ser adaptados a las necesidades específicas de cada alumno.

Una vez definida la metodología de intervención individual, el siguiente paso fue abordar el proyecto de actividades grupales que expondremos a continuación.

2. Objetivos y metodología

El objetivo principal para la elaboración de las propuestas de actividades grupales fue fomentar el vínculo entre iguales (chicos y chicas con discapacidad visual), con la certeza de que este espacio de crecimiento compartido debía ser un apoyo de gran valor en el desarrollo y ajuste emocional, especialmente en un momento de pandemia mundial y aislamiento social.

Como hemos dicho, partíamos del modelo de AC (sustentado en la flexibilidad, la motivación como eje del aprendizaje y la participación asamblearia). En la coyuntura en que nos encontrábamos, estas ideas pedagógicas cobraban mayor relevancia, pues se hacía necesario poder valorar cuáles eran los intereses y las necesidades reales de los alumnos con discapacidad visual y, a pesar de la distancia y de la complejidad de la situación, darles respuesta.

En los contactos individuales, las maestras de apoyo analizamos inquietudes y coincidimos en la necesidad manifestada por la mayoría de disponer de un punto de encuentro (que debería ser *online*) para dar continuidad a las relaciones construidas durante las AC.

Se era consciente de que el proyecto debía permitir impulsar la participación y la relación, respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y fomentar el desarrollo de competencias básicas específicas. Para ello, planteamos dos talleres por grupos de edad: «*Padrins lectors*» y «Taller de lectura».

2.1. «*Padrins lectors*»

Una de las acepciones de la palabra *padrí* (padrino) es: persona que protege y acompaña a alguien en sus pretensiones y propósitos vitales. Con el grupo de «*Padrins*

Nadal, L., Torras, A., Sánchez, M., Costa, À., Cruañas, A., e Iglesias, G. (2021). Actividades de lectura grupales *online* en época de confinamiento para alumnos con discapacidad visual: «Taller de lectura» / «*Padrins lectors*». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 294-304. <https://doi.org/10.53094/OWBN5663>.

lectors» pretendíamos hacer llegar este valor entre compañeros de distintas edades a través de la lectura, actuando los mayores como padrinos y los pequeños como ahijados. Los primeros tendrían la oportunidad de acompañar a los menores compartiendo un cuento, y estos, a su vez, verían modelos de lectura en adolescentes mucho más próximos a ellos por edad que sus referentes adultos. Al participar también los padres de los pequeños, pensábamos que estos podrían verse también beneficiados al compartir esta experiencia con chicos y chicas con discapacidad visual en momentos evolutivos diferentes a los de sus hijos.

La actividad consistió en un encuentro virtual entre dos alumnos usuarios del código de lectura braille (un experto lector, ciclo superior de primaria —CS— o de ESO —Educación Secundaria Obligatoria—, y un iniciado en la lectura braille, último curso de educación infantil o ciclo inicial de primaria, CI) donde se leyó un cuento de manera conjunta.

En cada grupo participó un alumno de iniciación a la lectura (acompañado de sus padres), un alumno de secundaria y una maestra de apoyo del centro de recursos.

Utilizamos tres libros: *El pollastre desplomat*, de Chih-Yuan Chen (2010, Thule Ediciones); *El regal*, de Gabriela Keselman (1996, Editorial Kókinos) y *La caputxeta forçada* de Albert Vitó (2013, Editorial Baula).

El proceso de desarrollo de la actividad se llevó a cabo en tres fases. En la fase previa, se encuestó a los alumnos con discapacidad visual y a las familias acerca de su interés y posibilidades de participar. Posteriormente, se procedió a la selección de los libros teniendo en cuenta el contenido y la estructura, la presencia de ilustraciones en relieve y la capacidad del Servicio de Adaptación de Recursos Didácticos y Tecnológicos (SARDT) de la ONCE de disponer de copias suficientes en un corto plazo de tiempo. Una vez seleccionados los cuentos, se facilitaron los ejemplares de manera que cada participante de educación infantil o CI dispusiera de un ejemplar de todos los libros escogidos y los de CS o de secundaria de un ejemplar de un solo libro. Se solicitó a los jóvenes la preparación de las lecturas, poniendo énfasis en la prosodia y en dar consignas verbales para entender las ilustraciones, cambios de página y contenido en general. Finalmente se concertó día, hora y canal tecnológico para realizar la conexión.

Seguidamente, se llevó a cabo la fase de desarrollo de la actividad, en la que alumnos con discapacidad visual, familias y maestras de apoyo se conectaron *online*

Nadal, L., Torras, A., Sánchez, M., Costa, À., Cruañas, A., e Iglesias, G. (2021). Actividades de lectura grupales *online* en época de confinamiento para alumnos con discapacidad visual: «Taller de lectura» / «Padrins lectors». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 294-304. <https://doi.org/10.53094/OWBN5663>.

a través del canal escogido. Tras un espacio inicial de presentación, el alumno mayor iniciaba su lectura mientras el menor podía seguirla desde su libro; el maestro intervenía, si era necesario, para ajustar el ritmo de lectura o hacer pequeñas indicaciones. El alumno pequeño participaba analizando ilustraciones o leyendo palabras o frases (según sus posibilidades). Al final de la lectura, se abría un espacio de diálogo donde se compartían experiencias, dudas o anécdotas.

Con posterioridad a los encuentros, tuvo lugar la fase de evaluación, en la que se recogieron las impresiones de las familias y alumnos con discapacidad visual para posteriormente analizarlas y proponer mejoras.

Entre las competencias básicas específicas que se pretendía trabajar, cabe destacar aquellas para las etapas de educación infantil y CI, que se iniciaban en la lectura:

- Escucha activamente.
- Saluda y se despide correctamente.
- Mantiene conversaciones propias de la edad.
- Respeta el turno de palabra.
- Reconoce y expresa sentimientos.
- Utiliza recursos específicos en función de las necesidades.
- Pide ayuda cuando la necesita.
- Transmite vivencias personales.
- Muestra interés por la lectura.
- Coloca las manos adecuadamente.
- Sigue líneas de izquierda a derecha.
- Reconoce y lee alguna letra/palabra.

Para las etapas de CS o ESO, que actuaron como expertos, las competencias básicas específicas fueron:

- Habla de temas apropiados al contexto y ajusta el registro de habla a la edad del interlocutor.
- Muestra interés en actividades colaborativas y siente necesidad de ayudar.
- Participa y domina distintas redes sociales.
- Manifiesta sus opiniones.
- Es optimista y dimensiona adecuadamente necesidades y problemas.
- Ofrece información sobre su discapacidad visual y las ayudas que necesita.

Nadal, L., Torras, A., Sánchez, M., Costa, À., Cruaños, A., e Iglesias, G. (2021). Actividades de lectura grupales online en época de confinamiento para alumnos con discapacidad visual: «Taller de lectura» / «Padrins lectors». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 294-304. <https://doi.org/10.53094/OWBN5663>.

- Muestra gusto por la lectura.
- Posee una buena fluidez lectora.

2.2. «Taller de lectura»

En la siguiente actividad, se creó un grupo virtual con estudiantes con discapacidad visual de ciclo medio (CM) y ciclo superior (CS) de primaria, en el cual se trabajó la lectura de un libro.

Optamos por un taller de literatura puesto que consideramos que permitía alcanzar distintos objetivos. Primeramente, se valoró que ofrecía una oportunidad para mantener el contacto con iguales y compartir con estos situaciones y vivencias personales; así mismo, ofrecía un espacio lúdico-didáctico donde se visualizaba y fomentaba el uso de las distintas herramientas de acceso a la información, y, finalmente, fomentaba el interés por la lectura.

El libro que se utilizó fue *L'avi el presumpte*, de Paloma Bordons (2006, Edebé). Siguiendo el modelo de «*Padrins lectors*», el proceso de desarrollo de la actividad se llevó a cabo, también, en tres fases. En la fase inicial, se encuestó a los alumnos con discapacidad visual sobre su interés por participar y preferencias literarias; del mismo modo, se habló con las familias para disponer de su consentimiento y apoyo. Se seleccionó el libro, teniendo en cuenta que el contenido debía ser atractivo y motivador al mismo tiempo que adecuado a las diferentes edades de los participantes, a los que se les facilitó un ejemplar accesible. Posteriormente, se concertó una reunión telemática en la que se explicó el funcionamiento y periodicidad del taller, se indicó también el capítulo o capítulos que tendrían que leer y se trabajó el uso de los comandos básicos de la aplicación usada (por ejemplo, activar y desactivar micrófono).

En la fase de desarrollo, al iniciar las sesiones, cada alumno exponía cómo había accedido (formato del libro, recursos y adaptaciones utilizadas...), si había encontrado dificultades y cómo las habían resuelto. Los jóvenes podían exponer ideas o sugerencias para los compañeros con el fin de promover un aprendizaje participativo y corresponsable. El rol de la maestra era, a pesar de la distancia física, de acompañante, orientando desde una mirada no invasiva y respetuosa.

Seguidamente, la maestra proponía preguntas para valorar el nivel de comprensión lectora (tanto a nivel literal como inferencial), promoviendo la participación equitativa

de todos los asistentes. Para facilitar la intervención, era necesario respetar consignas de participación *online* (como tener los micrófonos silenciados, las cámaras activadas o levantar la mano para participar). Finalmente, se abrió un turno de debate y reflexión donde maestra y jóvenes hacían hipótesis y conjeturas sobre el desenlace de los siguientes capítulos.

En la fase final de evaluación, se recogieron las impresiones de los chicos y de las maestras de apoyo para, posteriormente, analizarlas y proponer mejoras.

Entre las competencias básicas específicas que se pretendía trabajar, destacamos:

- Manifiesta una escucha activa.
- Expresa verbalmente sus opiniones de forma natural y asertiva.
- Participa, respetando los turnos de palabra, en conversaciones grupales.
- Reconoce y respeta las necesidades de los compañeros.
- Percibe la diferencia respecto al otro, con sus posibilidades y dificultades.
- Se preocupa de buscar soluciones a las dificultades que su discapacidad visual le genera.
- Participa en actividades grupales con compañeros con DV.
- Comprende la lectura y es capaz de hacer una pequeña síntesis.

3. Valoración

La escuela inclusiva debe garantizar que todos los niños y niñas desarrollen armónicamente todas sus capacidades y adquieran las competencias necesarias para participar activa y críticamente de la vida adulta. Los alumnos con discapacidad visual son miembros de los centros educativos de su comunidad; estos, con el apoyo de las maestras del CREDEV-CRE ONCE Barcelona, deben crear los contextos de aprendizaje para que alcancen los retos educativos, entre ellos las competencias personales y sociales que les guíen en la construcción de su identidad, permitiéndoles crear vínculos afectivos y de amistad. Dicho esto, debemos destacar la importancia de la relación con iguales con discapacidad visual, que posibilita a los chicos no solamente fortalecer su autoestima, sino, especialmente, enriquecer la creación del yo, a través del reconocimiento del otro y, así, la toma de conciencia de necesidades y aptitudes.

Como es sabido, la irrupción de la covid y, seguidamente, el confinamiento y cierre de las escuelas provocaron un cambio brusco tanto en las maneras de aprender como

en las herramientas y el acceso a los aprendizajes. Sin proceso de planificación o evaluación, los centros escolares gestionaron, a través de la comunicación digital, un nuevo sistema de relación con el objetivo de buscar alternativas que permitieran la conexión entre alumnos y docentes.

La experiencia nos dice que uno de los aspectos claves en el éxito de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad visual es la coordinación estrecha y permanente entre el equipo docente del centro escolar y las maestras de apoyo. Dicha coordinación permite la previsión de necesidades educativas y, por consiguiente, la anticipación de los recursos que van a facilitar el aprendizaje. Promueve, pues, una introducción coherente y significativa de las competencias específicas que harán competente al niño o adolescente en las habilidades requeridas en cada situación escolar. El cierre repentino de los centros educativos acarrió una mutación de una escuela presencial a una de digital, sin una transición que permitiera a adultos y menores un período de adaptación. En consecuencia, con los alumnos con discapacidad visual se hizo necesario incorporar nuevas estrategias adaptadas al trabajo *online* (tanto en la elaboración de materiales como en las aulas digitales) que no pudieron ser de implementación inmediata.

Observamos que, mientras los alumnos videntes disponían de habilidades para deducir e intuir el funcionamiento de las nuevas aplicaciones tecnológicas, los estudiantes con discapacidad visual precisaron más tiempo para ser conocedores del funcionamiento y de las estrategias para usarlas. El desequilibrio entre el alumno con discapacidad visual y sus compañeros de clase lo pudimos concretar en que disponían de menor capacidad de organización en las tareas digitales y, también, de menor flexibilidad para manejar distintas plataformas; precisaban, pues, de más tiempo y soporte por parte del adulto referente.

A pesar de que las dos propuestas que elaboramos partían de la demanda de los alumnos con discapacidad visual y sus familias, éramos desconocedoras de cómo sería su implementación, pues no disponíamos de modelos previos. Dos aspectos que nos permitieron valorar las actividades fueron la participación y las aportaciones recibidas.

En general, podemos decir que tanto la participación en número de asistentes, como en continuidad de estos fue elevada. De los chicos y chicas convocados participaron todos excepto uno, y una vez iniciadas las actividades no hubo ninguna

baja. Es importante destacar que no pudieron participar aquellos que no disponían de medios técnicos o de apoyo familiar para seguir las sesiones *online*. Este punto es especialmente grave dada la situación de aislamiento en que nos encontrábamos, pues la brecha digital dejó al margen a los niños más vulnerables y, por lo tanto, con más necesidades.

A través del *feedback* recibido de los participantes, podemos decir que estos disfrutaron de las sesiones. Ellos destacaban que los grupos reducidos facilitaban las intervenciones y proporcionaban un espacio de mayor intimidad donde se podían sentir protagonistas, a la vez que muchos de ellos compartían la opinión de que los libros escogidos resultaban motivadores y divertidos. Por último, algunos de los chicos y chicas que formaron parte de los talleres verbalizaron que realizar estas actividades junto a compañeros con discapacidad visual les suponía menor presión que realizarlas con sus compañeros de clase. Como se ha mencionado anteriormente, el confinamiento supuso un cambio súbito en la metodología de trabajo, a la que tuvieron que adaptarse de manera brusca tanto los tutores como los alumnos, siendo imposible la anticipación. Muchos de los alumnos con discapacidad visual no disponían de las habilidades necesarias para desenvolverse en entornos digitales —tales como plataformas educativas, aulas digitales o plataformas de reuniones virtuales—. Asimismo, los maestros tutores desconocían los recursos y estrategias para facilitar el acceso y la inclusión en dichos entornos. Las dificultades que surgieron generaron sentimientos de indefensión en algunos de los estudiantes con discapacidad visual y, en determinados casos, inclusive, la percepción de un retroceso en sus progresos en autonomía. El taller de lectura les ofreció un espacio amable donde capacitarse y poder disfrutar de experiencias de éxito junto a iguales, que les empoderó.

Nos gustaría remarcar también la inestimable aportación de las familias. La situación de confinamiento facilitó que pudieran colaborar con nosotros y descubrir momentos en la educación de sus hijos que habitualmente se desarrollan en el centro educativo. Las familias destacaron que fue enriquecedor poder escuchar a otros muchachos con discapacidad visual, así como las muestras de cooperación que surgieron entre ellos.

La realización de los talleres propició a las maestras de apoyo una herramienta para poder apreciar y concretar fortalezas y debilidades en cuanto el uso y dominio de las tecnologías, y así diseñar planes de trabajo ajustado a las necesidades reales; de igual forma, nos ofreció un canal donde poder observar el momento emocional y anímico en que se encontraban.

Nadal, L., Torras, A., Sánchez, M., Costa, À., Cruañas, A., e Iglesias, G. (2021). Actividades de lectura grupales *online* en época de confinamiento para alumnos con discapacidad visual: «Taller de lectura» / «Padrins lectors». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 294-304. <https://doi.org/10.53094/OWBN5663>.

Finalmente, simplemente decir que, como maestras, deseamos volver a desarrollar las AC de manera presencial. Aunque con el diseño que hemos detallado logramos alcanzar los objetivos planteados, estamos convencidas de que ningún medio tecnológico puede sustituir el contacto físico que anhelamos poder recuperar pronto.

Laura Nadal Fiol. Maestra de apoyo del CREDV-CRE de la ONCE en Barcelona, subse de Gerona. Carrer del Sol, 15; 17004 Gerona (Espana). Correo electrónico: lnf@once.es.

Alba Torras Codinach. Maestra de apoyo del CREDV-CRE de la ONCE en Barcelona, subse de Gerona. Carrer del Sol, 15; 17004 Gerona (Espana). Correo electrónico: atorra27@xtec.cat.

Mariona Sánchez Montalat. Maestra de apoyo del CREDV-CRE de la ONCE en Barcelona, subse de Gerona. Carrer del Sol, 15; 17004 Gerona (Espana). Correo electrónico: msmo@once.es.

Ànnia Costa Falgàs. Maestra de apoyo del CREDV-CRE de la ONCE en Barcelona, subse de Gerona. Carrer del Sol, 15; 17004 Gerona (Espana). Correo electrónico: acosta43@xtec.cat.

Alexandra Cruañas Verdaguer. Maestra de apoyo del CREDV-CRE de la ONCE en Barcelona, subse de Gerona. Carrer del Sol, 15; 17004 Gerona (Espana). Correo electrónico: acruanas@xtec.cat.

Gemma Iglesias Franch. Maestra de apoyo del CREDV-CRE de la ONCE en Barcelona, subse de Gerona. Carrer del Sol, 15; 17004 Gerona (Espana). Correo electrónico: giglesi6@xtec.cat.

Nadal, L., Torras, A., Sánchez, M., Costa, À., Cruañas, A., e Iglesias, G. (2021). Actividades de lectura grupales online en época de confinamiento para alumnos con discapacidad visual: «Taller de lectura» / «Padrins lectors». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 294-304. <https://doi.org/10.53094/OWBN5663>.

Experiencias

Actividad física adaptada *online* durante el confinamiento

Online physical activity during lockdown

D. Quirós González

Resumen

En el momento en el que se decretó el estado de alarma (14 de marzo de 2020), se consideró fundamental que el alumnado del Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Alicante continuara realizando actividad física y siguieran manteniendo el contacto entre ellos. Por este motivo, surgió la idea de realizar clases deportivas adaptadas por medio de videollamadas, a través de la aplicación Zoom, todos los sábados, durante alrededor de una hora. La primera semana se conectaron unos 10 niños y niñas de la provincia de Alicante y la siguiente se amplió a todo nuestro ámbito de intervención (Comunidad Valenciana y Región de Murcia). Como resultado del éxito que tuvo esta actividad, se decidió promocionarla a todos los jóvenes del país. Se han sumado más de 40 alumnos en alguna de estas actividades, y en el grupo de WhatsApp que se creó para organizar esta actividad había más de 80 participantes. Además de alumnos, muchos familiares de los participantes y otros profesionales de la ONCE también se animaron a participar en esta iniciativa. En las últimas cinco sesiones se añadió un pequeño espacio al término de cada actividad: diferentes deportistas de élite de la ONCE, como Iván Cano (saltador paralímpico de longitud), Mónica Merenciano (judoca paralímpica), Pablo Cantero (jugador de la selección española de fútbol para ciegos) o Esther Ávila (capitana de la selección española de goalball), compartieron con los más pequeños sus experiencias y logros deportivos. Además, contestaron amablemente a las preguntas que les hicieron y les animaron a practicar cada uno de sus deportes una vez terminase esa situación de confinamiento.

Palabras clave

Deporte adaptado. Actividad física. Discapacidad visual. Confinamiento. Autonomía. Desarrollo psicomotor.

Quirós, D. (2021). Actividad física adaptada *online* durante el confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 305-310. <https://doi.org/10.53094/UZMZ9573>.

Abstract

One of the features of the support afforded students by ONCE's Alicante-based Educational Resource Centre, deemed essential when the state of emergency was called (14 March 2020), was their ongoing participation in physical activity. That informed the initiative to hold hour-long, Zoom-compatible physical education classes for videoconference delivery every Saturday. Ten children in the province of Alicante connected the first week. The following week, reach was extended to include the centre's entire jurisdiction (regions of Valencia and Murcia). In the wake of the success of the activity, participation was subsequently furthered among all youngsters nationwide. Over 40 students took part in some of the activities and over 80 participants signed onto the WhatsApp group created to organise the sessions. In addition to the students themselves, many of their families and other ONCE professionals participated. A highlight added at the end of the last five sessions proved particularly popular. ONCE sport stars shared their experience and achievements in sport with the children. Elites such as Ivan Cano (Olympian long jumper), Monica Merenciano (Paralympian judoka), Pablo Cantero (member of Spain's national football team for the blind) and Esther Ávila (captain of Spain's national goalball team) answered the students' questions in detail and encouraged them to practise sport as soon as lockdown was lifted.

Key words

Adapted sport. Physical activity. Visual disability. Lockdown. Independence. Psychomotor development.

1. Introducción

Desde hace más de 20 años, los fines de semana del curso escolar, nuestro centro, el CRE (Centro de Recursos Educativos) de la ONCE en Alicante, se encarga de la realización de todo tipo de actividades deportivas: ciclismo en tándem, senderismo, multideporte, fútbol, natación, goalball... El 14 de marzo de 2020, con la entrada en vigor del estado de alarma debido a la pandemia mundial de covid-19, nos vimos obligados a cancelar todas las actividades lúdico-deportivas programadas para ese curso escolar. Por ello, en los días siguientes, se tomó la iniciativa de que los alumnos realizaran algún tipo de actividad física durante el periodo que iban a pasar en sus domicilios.

A día de hoy, podemos encontrar en internet infinidad de recursos multimedia para hacer deporte desde casa, pero ninguno de ellos está adaptado a las características

Quirós, D. (2021). Actividad física adaptada *online* durante el confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 305-310. <https://doi.org/10.53094/UZMZ9573>.

que tienen nuestros afiliados. Es ahí cuando nació la idea de intentar juntar a nuestros alumnos y realizar, de manera simultánea, una actividad física adaptada por medio de una videollamada grupal. En estas sesiones los diferentes ejercicios estaban diseñados para que una persona con baja visión o sin resto visual pudiera realizarlos de manera autónoma. Únicamente necesitaban un pequeño espacio de su domicilio y un teléfono móvil con conexión a internet y cámara. Esta actividad se realizaba en directo con el objetivo de motivar a los jóvenes y poder corregirles si realizaban algún ejercicio de manera errónea.

2. Objetivos

El objetivo principal de esta actividad era que los alumnos se divirtieran durante el confinamiento practicando actividad física desde sus casas. Del mismo modo, concienciarles a ellos y a sus familias de llevar un estilo de vida saludable por medio de la práctica de ejercicio físico y una buena alimentación. En estas sesiones, además, se buscaban otros objetivos no menos importantes. La socialización y la convivencia (no física, pero sí emocional) entre nuestros pequeños afiliados era algo inherente durante la realización de esta actividad.

3. Destinatarios y temporalización de la actividad

Cuando se planteó realizar esta actividad, los destinatarios iban a ser únicamente los alumnos del CRE de la ONCE en Alicante con edades comprendidas entre 5 y 15 años. Se creó un grupo de WhatsApp en el que se informaba a las familias de cada una de las sesiones que se iban a realizar. También se utilizaron las redes sociales de nuestro centro para promocionar e invitar a más participantes. Con ello, se consiguió que personas de otros puntos de la Comunidad Valenciana decidieran unirse a esta iniciativa. Pero el punto álgido se alcanzó cuando jóvenes de distintos lugares de nuestro país se animaron también a participar en estas sesiones deportivas adaptadas.

En la primera sesión se conectaron, por medio de la aplicación Zoom, 15 participantes. Con el paso de las sesiones, el número fue aumentando hasta llegar a tener alrededor 30 en cada una de ellas. Además de los alumnos, familiares de estos realizaban la actividad con nosotros por varios motivos: para llevar una vida más saludable y también para ayudar a sus hijos o hermanos en la realización de los ejercicios más

complicados. Por último, comentar que un gran número de profesionales de la ONCE (directores de centro, trabajadores sociales, maestros, instructores de tiflotecnología, etc.) también se animaron a participar en las sesiones. Debido a este alto número de participantes, se decidió crear un grupo de WhatsApp en el que estuvieran todas aquellas personas interesadas. El número total llegó a superar los 80 integrantes.

Esta actividad, que se realizó durante el periodo de confinamiento, tuvo las siguientes fechas de las sesiones y número de participantes:

Tabla 1. Participantes totales sin contar a los familiares de cada uno de los alumnos que realizaron esta actividad

Fecha de la sesión	N.º de participantes
11-04-2020	15
18-04-2020	12
25-04-2020	24
02-05-2020	28
09-05-2020	29
16-05-2020	26
23-05-2020	24
30-05-2020	21
06-06-2020	24
13-06-2020	23
20-06-2020	18

4. Metodología

Se utilizó una metodología de mando directo en la que el profesor de educación física del CRE de la ONCE en Alicante planteaba, por medio de una videollamada grupal, diferentes ejercicios adaptados para personas con discapacidad visual y que fueran realizables dentro de un hogar. Se buscaron ejercicios motivantes, divertidos y, como se ha comentado con anterioridad, adaptados a las características de este grupo de población. Al término de estas sesiones, se contaba con un total de aproximadamente 40 ejercicios distintos, los cuales los deportistas realizaban de manera autónoma, obje-

tivo que se buscaba desde la primera sesión para que una vez terminase esta iniciativa pudieran seguir haciendo deporte con total autonomía y sin necesidad de apoyo.

Figura 1

Antes de la realización de las sesiones se diseñaban cada una de estas en función de las características de los participantes: la franja media de edad de estos estaba entre los 5 y los 13 años. Por este motivo, tenían que planificarse actividades sencillas, motivantes, divertidas y, sobre todo, adaptadas a la discapacidad visual. Antes de cada ejercicio se realizaba una explicación minuciosa de cada tarea (atendiendo a los distintos grupos musculares que tomaban parte) para que los participantes pudiesen realizar dichos ejercicios de manera correcta y, sobre todo, autónoma.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el mundo del deporte es algo muy presente en nuestro día a día (en la televisión la mayoría de deportistas se convierten en ídolos de los más pequeños, quienes les imitan tratando de llegar algún día a ser como ellos), se añadió un espacio al término de las últimas cinco sesiones en las que diferentes deportistas paralímpicos de nuestro país les contaron a los participantes cómo entrenaban durante el confinamiento, qué logros deportivos habían conseguido y cómo compatibilizaban el deporte con su vida académica, profesional y familiar. Además, se eligieron deportistas de diferentes disciplinas, como goalball, ciclismo en tándem, atletismo, fútbol y judo. El objetivo final era que, una vez se terminase el confinamiento, se animaran a practicar alguno de estos deportes.

5. Resultados y conclusiones

Se puede cuantificar el número de participantes totales y distintos para conseguir una cifra de resultados y compararlo con otras actividades realizadas, pero el objetivo de esta actividad no era ese. Desde la primera sesión, se buscaba que los integrantes del grupo disfrutaran haciendo deporte y se olvidasen, durante esa hora que duraba la actividad, de todas las noticias que escuchábamos por aquellos días acerca de la covid-19.

Muchas familias, al término de esta iniciativa, nos comentaron que, gracias a esta, sus hijos habían hecho deporte y la cuarentena se les había pasado más rápido. Además, habían hecho nuevas amistades, tanto entre niños como padres, que, a día de hoy, se mantienen en contacto y organizan distintas actividades. Aun no perteneciendo todos al mismo centro de la ONCE, los participantes se sentían parte de un gran grupo que buscaba disfrutar y socializar por medio de la práctica deportiva.

En definitiva, ha sido un verdadero placer el organizar y disfrutar de una actividad de estas características, y sentir el cariño y la acogida que esta tuvo durante y después de su realización.

Diego Quirós González. Maestro y Especialista de Educación Física. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Alicante. Avenida de Denia, 171; 03559 Alicante (España). Correo electrónico: dqg@once.es.

Quirós, D. (2021). Actividad física adaptada *online* durante el confinamiento. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 305-310. <https://doi.org/10.53094/UZMZ9573>.

Experiencias

Educación para la salud: una experiencia para implementar el uso de la mascarilla en el alumnado con discapacidad visual

Health education: an experience to encourage the use of facemasks among students with visual disability

N. Rodríguez Mena, B. Campos Rodríguez

Resumen

La sociedad actual es la sociedad de la imagen. Durante la pandemia, de continuo a los niños y niñas en los hogares, a través de la gran pantalla, se les ofrece como patrón o modelo personas que llevan mascarilla, y es así como su uso se convierte en algo cotidiano. Ante una discapacidad visual, el mensaje que les llega resulta sesgado, pobre, distorsionado e incluso nulo. Las oportunidades de aprendizaje se ven así limitadas, de ahí la necesidad de considerar importante incentivar este hecho nuevo e impactante para todos desde el binomio familia-docente. Tratar de normalizar e instaurar el uso de la mascarilla como práctica habitual en el día a día entre la población más joven pasa a ser una tarea fundamental con un marcado carácter educativo. El personal docente del Equipo Específico de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de Málaga, conscientes de esto, pasan a incorporar este aspecto en el Plan Educativo y a trabajar con el alumnado desde el área de autonomía: educación para la salud. A continuación, se expondrá la experiencia de trabajo desarrollada y que debe ser entendida partiendo del contexto espacio-temporal en el que se generó.

Palabras clave

Autonomía. Educación para la salud. Familia. Discapacidad visual. Aprendizaje por imitación.

Rodríguez, N., y Campos, B. (2021). Educación para la salud: una experiencia para implementar el uso de la mascarilla en el alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 311-317. <https://doi.org/10.53094/JJQM4081>.

Abstract

Today's is the image society. As throughout the pandemic children have been exposed from the flat screens in their homes to role models wearing facemasks, use has become second-nature to them. The message that reaches children with visual disability, however, is biased, weak, distorted or even non-existent. In light of the concomitant narrowing of learning opportunities, a need was identified for families in conjunction with teachers to incentivise wearing this new and impactful facial cover. Furthering the use of facemasks as a routine, everyday practice among the youngest members of society is an essential and characteristically educational task. The teachers on the Team for the Specific Support of Students with Visual Disability working out of Málaga, aware of that fact, included a section on the theme in the curriculum under the unit on independence, entitled 'health education'. This article describes the respective working experience, which should be understood within the time-space context in which it was conducted.

Key words

Independence. Health education. Family. Visual disability. Emulation learning.

1. Introducción

El confinamiento llega de repente. Se declara el estado de alarma y ello supone el hecho de que toda la población deba permanecer recluida en sus hogares, quedando suspendida cualquier actividad no esencial.

Día tras día, se suceden noticias preocupantes y, a veces, contradictorias que llegan a través de los medios de comunicación. Muy pronto, el uso de la mascarilla se vislumbra como algo conveniente para tratar de contener la transmisión comunitaria del virus y, aunque pasa a convertirse en un tema polémico de debate continuo, va cobrando fuerza el interés hacia su uso.

Es así como este artículo presenta una fuerte demanda en el mercado, pasando a ser, al mismo tiempo, un bien escaso y necesario. Todo ello desemboca en el hecho de que comiencen a sucederse iniciativas solidarias de grupos organizados para la elaboración de mascarillas caseras a fin de llegar, en principio, a los colectivos más vulnerables y esenciales: residencias de mayores, bomberos, fuerzas de orden público y hospitales.

Rodríguez, N., y Campos, B. (2021). Educación para la salud: una experiencia para implementar el uso de la mascarilla en el alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 311-317. <https://doi.org/10.53094/JJQM4081>.

De forma general y absoluta, la sociedad se encuentra inmersa en una situación extrema nunca vivida ni imaginada y de la que es necesario salir cuanto antes. A medida que los datos pandémicos proyectan cierto alivio, urge restaurar el orden social, y así se acuña el término de «nueva normalidad». Las autoridades comienzan a establecer horarios de paseos por tramos de edad. Uno de los colectivos prioritarios son los niños y niñas. ¿Están preparados para ello? ¿De qué forma les estará afectando esta situación increíblemente increíble?

2. Justificación de la experiencia

Los distintos profesionales del equipo educativo especializado, como agentes sociales comprometidos en el desempeño de su trabajo, han de hacer frente a los cambios y problemáticas impuestos por la pandemia. Sin duda, estamos ante un hecho que marcará un antes y un después y que viene cargado de daños colaterales.

Así, han de intervenir ofreciendo una respuesta educativa conectada con la realidad y ajustada a las circunstancias que se están viviendo. Las familias deben encontrar en ellos un buen sostén para ayudarlos en el difícil arte de educar. Las dinámicas familiares se han visto rotas. Es así que comienzan por aconsejar recuperar rutinas de paseo con sus hijos e hijas.

Las primeras salidas, sin duda, suponen todo un reto. Llegan de la mano de nuevas normas de convivencia establecidas por las autoridades sanitarias del país. A saber: distancia social, limitación de aforos, uso obligatorio de mascarillas.

Los niños han de aceptar novedades y cambios. Uno de los primeros escollos a salvar será el de la mascarilla. Se aconseja su uso y se comienza a apuntar como un imprescindible en nuestras vidas durante un tiempo largo e incierto. Casi todos los críos en principio la rechazan: se trata de un accesorio extraño y molesto. Por otra parte, se da la circunstancia de que aún es difícil conseguir las.

3. Desarrollo de la experiencia: *Boquitas bien tapadas y sonrisa en la mirada*

Diferentes profesionales pertenecientes a los equipos específicos de atención al alumnado con discapacidad visual, con este simpático eslogan, se plantean el diseño

Rodríguez, N., y Campos, B. (2021). Educación para la salud: una experiencia para implementar el uso de la mascarilla en el alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 311-317. <https://doi.org/10.53094/JJQM4081>.

y desarrollo de esta actividad enmarcada dentro del área de autonomía: educación para la salud.

La actividad consiste en enviar por correo postal al domicilio de cada alumno un sobre tipo carta, dirigido a su nombre, que contiene una mascarilla casera junto a un mensaje positivo de su maestro de apoyo. Se trata de un gesto que ofrezca acompañamiento, cercanía y seguridad en tiempos tan inquietantes y complicados, intentando empatizar e incentivar su uso.

Tres son las fases de esta actividad.

Fase 1

Confección de mascarillas de elaboración casera por parte de una maestra, conforme a las primeras directrices marcadas desde el ámbito sanitario estatal: dos capas de tela (tejido de algodón y TNT —tejido no tejido—) (ver Figura 1). Además, en la confección de las mascarillas se tienen en cuenta las siguientes indicaciones:

- Tallaje adecuado: pequeño, mediano o grande de modo que ajuste a cada lado del rostro de forma ceñida pero cómoda.
- Colocación con gomas suaves enganchadas a las orejas. Resulta así una forma fácil de «quita y pon».
- Durabilidad y mantenimiento, admitiendo lavados a 60º en lavadora.

Figura 1. Mascarillas caseras preparadas para su envío

Rodríguez, N., y Campos, B. (2021). Educación para la salud: una experiencia para implementar el uso de la mascarilla en el alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 311-317. <https://doi.org/10.53094/JJQM4081>.

Fase 2

En nombre de cada maestro, se hace el envío, por correo postal, al alumnado, así como a hermanos, hermanas y familiares convivientes, de una mascarilla de elaboración casera, al tiempo que se les hace llegar un mensaje de ánimo, cariño e incentivo para usar la mascarilla.

Se diseñan dos tipos de mensaje en función de la edad del alumnado (ver Figura 2).

Figura 2. Mensaje enviado al alumnado de infantil y primaria

Al alumnado de secundaria, apostando, ahora más que nunca, por destacar el interés en el uso de las nuevas tecnologías, se les hace llegar, de igual forma, una cita de Albert Einstein que se acompaña de un código QR, cuyo enlace lleva a la música que pasa a convertirse en todo un himno de la pandemia: *Resistiré* (ver Figura 3).

Figura 3. Mensaje enviado al alumnado de secundaria

Fase 3

Tras la recepción de la mascarilla, cada profesional inicia un trabajo personal e individualizado con el alumnado y su familia a través de videollamada, tratando diversos aspectos de interés. Entre los cuales se podrían destacar:

- Necesidad de establecimiento de rutinas de uso (cómo ponerse y quitarse la mascarilla). En este sentido, se pone en valor el papel del adulto como modelo y la importancia del aprendizaje por imitación en las primeras edades.

Rodríguez, N., y Campos, B. (2021). Educación para la salud: una experiencia para implementar el uso de la mascarilla en el alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 311-317. <https://doi.org/10.53094/JJQM4081>.

- Invitar a la reflexión en relación a la actitud general con la que debemos afrontar el día a día, tratando de crear un clima de calma y seguridad desde la responsabilidad individual y controlando miedos.
- Uso correcto y mantenimiento de las mascarillas: se deben lavar en función de la frecuencia con la que se utilicen.
- Se recuerda también que es importante no tocarse los ojos, la nariz y la boca al retirarla de la cara, así como lavarse las manos inmediatamente después de tocarla.
- No son recomendables para niños menores de 2 años o aquellos que tengan problemas respiratorios o que no puedan quitársela sin ayuda.

En general, se abordan aspectos relacionados con la temática que se van generando y cambiando de continuo.

4. Conclusiones

Una actividad que, en principio, se presume como algo simple y puntual llega a descubrir nuevos espacios educativos de encuentro y reflexión muy interesantes, especialmente con las familias, pasando a convertirse en todo un eje vertebrador sobre el que trabajar en muchos otros aspectos con el alumnado.

De forma unánime, es acogida con enorme interés y agradecimiento por todas las partes. El propio eslogan con el que se presenta, *Boquitas bien tapadas y sonrisa en la mirada*, la forma inusual y tradicional en la que se lleva a cabo (recepción de una carta) y el momento tan especial, destilan una fuerte carga afectiva. Todo ello, unido al sentimiento generalizado de vulnerabilidad que se padece, resultan ingredientes perfectos para generar un clima de acercamiento y trabajo en equipo, familia-docente, tan necesario siempre y ahora más que nunca.

Queda así patente la importancia que reviste el papel del profesional docente, tan cuestionado en los últimos tiempos frente al impacto tecnológico que nos invade sin remisión.

Rodríguez, N., y Campos, B. (2021). Educación para la salud: una experiencia para implementar el uso de la mascarilla en el alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 311-317. <https://doi.org/10.53094/JJQM4081>.

Nuestra realidad ahora es otra y la tarea educativa no puede volver la espalda a este hecho. El cambio de paradigma se hace más urgente y queda más justificado que nunca. Tiempos de transformación que se deben afrontar como nuevas oportunidades para avanzar.

Nuria Rodríguez Mena. Maestra del Equipo Específico para el Alumnado con Discapacidad Visual. Dirección de Zona de la ONCE en Málaga. Cuarteles, 8; 29002 Málaga (España). Correo electrónico: nrme@once.es.

Beatriz Campos Rodríguez. Técnica de rehabilitación de la Delegación Territorial de la ONCE en Castilla-La Mancha. Agencia de la ONCE en Guadalajara. Alvarfáñez de Minaya, 6; 19001 Guadalajara (España). Correo electrónico: becr@once.es.

Rodríguez, N., y Campos, B. (2021). Educación para la salud: una experiencia para implementar el uso de la mascarilla en el alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 311-317. <https://doi.org/10.53094/JJQM4081>.

Iniciativas

Recepción: 23-12-2020

Aceptación: 17-03-2021

Pandemia, confinamiento e impresión 3D

Á. D. Martín-Blas Cifuentes

Tras la declaración oficial de la pandemia el 11 de marzo de 2020 por parte de la OMS, en España se inicia una etapa marcada por el confinamiento, la escasez de recursos relacionados con los equipos de protección individual (EPI), la incertidumbre y la preocupación. En ese mismo instante, el Grupo Social ONCE puso en marcha, inmediatamente, una serie de medidas encaminadas a proporcionar recursos y ayuda a todo el colectivo de la discapacidad.

A la vez que nos veíamos obligados a iniciar un confinamiento muy duro, teníamos noticias de que se estaba creando una red solidaria de constructores (*coronamakers*) en toda España con el objetivo de realizar respiradores, protecciones y otros accesorios para hospitales y personal sanitario ante su gran demanda y absoluta escasez en el mercado.

Como parte de esa iniciativa, en el Grupo Social ONCE, varias entidades, centros y personas nos sumamos a esa red de *coronamakers* aportando los recursos materiales y tecnológicos disponibles. La Fundación ONCE, el Centro de Tiflotecnología e Innovación (CTI) y el Servicio Bibliográfico de la ONCE (SBO) aportamos equipos, personal y material para tan importante labor.

Yo soy técnico del SBO y, entre otros trabajos que realizamos en nuestro día a día, llevamos unos años fabricando piezas en 3D que les permiten un acercamiento excepcional al mundo del arte, la arquitectura y la cultura a nuestros afiliados y usuarios. Utilizando esa experiencia y las cuatro impresoras con las que contamos en el SBO, pensé que lo mejor sería llevarme dichas impresoras a mi domicilio y fabricar a un ritmo constante los materiales que se nos solicitaban (Figura 1). Dicho y hecho: cargué con las cuatro impresoras y el material necesario, y convertí el salón de mi casa en un taller de fabricación 3D.

Martín-Blas, Á. D. (2021). Pandemia, confinamiento e impresión 3D. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 318-320. <https://doi.org/10.53094/CUKL6568>.

Figura 1. El salón de una mi casa convertido en una mesa-taller doméstica 3D

Con las impresoras funcionando casi las 24 horas, pude aportar al proyecto más de 400 pantallas protectoras y más de 2000 salvaorejas para mascarillas. Todo se fabricó en el material más habitual de impresión 3D, el PLA, un tipo de plástico fundente cuya base es el maíz. Desde el grupo de coordinación, me llegaban al correo electrónico los mensajes con los archivos necesarios para poder imprimir las piezas. Archivos verificados y homologados que habían sido previamente diseñados por ingenieros voluntarios conocedores de los materiales que hacían falta para su distribución, según su escasez e importancia. A veces, estos archivos —como, por ejemplo, las máscaras protectoras— recibían varias actualizaciones tras comprobar que había algún fallo en el diseño y/o la fabricación. Al final, tras muchas pruebas, los archivos definitivos dieron el resultado buscado.

El día a día era bastante rutinario: fabricación de piezas, recortado, lijado, ensamblado, empaquetado y vuelta a dejar por la noche las impresoras funcionando para tener más piezas listas por la mañana. Esa rutina me hizo pasar de una forma mucho más amena el confinamiento. Las muestras de apoyo y cariño de compañeros y amigos eran constantes e incluso el trabajo tuvo su eco en la prensa. Cada varios días, siempre coordinados desde la Fundación ONCE, compañeros de la Fundación y otros voluntarios venían a mi casa a recoger el fruto de mi trabajo y a traer material nuevo con el que seguir fabricando. La red de *coronamakers* era muy grande y exigió una logística y coordinación notables.

Martín-Blas, Á.D. (2021). Pandemia, confinamiento e impresión 3D. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 318-320. <https://doi.org/10.53094/CUKL6568>.

Fueron dos meses muy intensos de duro trabajo, pero muy gratificantes, sabiendo que los destinatarios finales de esas máscaras y protectores tendrían los equipos necesarios para poder trabajar sin riesgo de contagio.

Ángel David Martín-Blas Cifuentes. Técnico de Servicios Bibliográficos. Sección de Relieves. Servicio Bibliográfico de la ONCE. La Coruña, 18; 28020 Madrid (España). Correo electrónico: admcc@once.es.

Martín-Blas, Á.D. (2021). Pandemia, confinamiento e impresión 3D. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 318-320. <https://doi.org/10.53094/CUKL6568>.

Iniciativas

El Heraldo Confinado, el periódico del alumnado de la ONCE en Aragón

A. Martín Vega, L. Santos Roig

¡Una pandemia! ¿Quién podía imaginarse que algo así llegaría de repente a nuestras vidas?

Cuando nos enfrentamos a una situación desconocida, lo más probable es que en nuestro interior surjan sentimientos de incertidumbre, miedo e inquietud, sentimientos que nos revuelven y desequilibran, sentimientos que son difíciles de controlar y organizar para evitar, de esta forma, desestabilizarnos.

La covid-19 tuvo el gran poder de provocar esto mismo a la vez en toda la humanidad. Increíble, ¿no? En la historia más reciente nada había afectado a tantos millones de personas en un mismo momento de forma tan similar. Repentinamente, un virus coarta nuestra libertad, limita los abrazos y los besos, nos obliga a estar encerrados, a hacer uso de la tecnología como único recurso para poder ver y hablar con nuestros seres queridos.

Pero, seguramente, todo esto se acrecentó aún más en las personas con discapacidad visual. ¿Cómo íbamos a acceder a la información si no podíamos tocar con las manos?, ¿si teníamos que guardar una distancia de dos metros?, ¿si sentíamos miedo cuando alguien se nos acercaba demasiado? Incluso cuando nos hablaban... Se presentaba de nuevo un reto para nosotros. Nos encontrábamos ante una situación delicada en la que había que poner en marcha recursos que ayudasen a minimizar los sentimientos y emociones negativas que, probablemente, iban a surgir.

Nuestros alumnos transmitían dicha inquietud ante la desconocida situación y ante la falta de soluciones. Pensamos que nos tocaba actuar, conseguir distraer la mente

y buscar noticias positivas en un momento en el que los medios de comunicación no retransmitían más que información relacionada con la pandemia. Actuar en estos primeros momentos les ayudaría a mantener la calma, la serenidad y a no sumergirse en un mar de pensamientos negativos. Y es que, como decía la Madre Teresa de Calcuta, «La paz comienza con una sonrisa».

Este fue nuestro objetivo al crear *El Heraldito Confinado*, un periódico formado por muchos redactores escolares para provocar sonrisas, sonrisas que ayudaran a calmar las mentes, sonrisas con las que evadirnos de la situación que nos envolvía, y también conseguir mantenernos unidos a familias, profesionales y alumnos. Porque no solo era importante que el alumnado no perdiese las relaciones entre ellos, también nosotros necesitábamos sentirnos cerca. Para ello, teníamos un único requisito: solo publicaríamos noticias positivas. Una vez establecido el objetivo, el Equipo de Servicios Sociales de la ONCE en Aragón nos pusimos manos a la obra. Los protagonistas serían los alumnos: se encargarían de enviarnos noticias de ellos mismos y de su entorno más cercano, o, también, noticias que les despertasen un interés especial.

Figura 1. *Un proyecto que nos mantiene unidos*

Así, los seis números publicados durante el confinamiento se componían de diferentes secciones: entrevistas, música, relatos, actividades complementarias, moda, deportes, literatura, cocina, retos personales, chistes, naturaleza, investigación, etc. ¡Vaya éxito!, pensamos. Recibíamos gran cantidad de vídeos y de imágenes a través de las cuales nos transmitían esos sucesos positivos. La gran participación mostrada

Martín, A., y Santos, L. (2021). *El Heraldito Confinado*, el periódico del alumnado de la ONCE en Aragón. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 321-323. <https://doi.org/10.53094/BZWU8822>.

solo podía significar una cosa: nuestros alumnos estaban deseosos de regalar sus experiencias y artes más personales a todos los demás para crear un espacio de diversión. ¡Qué importante es sentirse protagonista!

Abríamos la recepción de noticias casi a la par que la publicación del número anterior. En ese momento, los redactores —que podían ser cualquiera de los alumnos— comenzaban a preparar el tema y asunto que quisieran compartir. Durante el plazo de una semana quedaba abierta la «redacción del periódico» para recibir las noticias en el formato que se quisiera presentar: escrito, acompañado de fotografías o grabado en vídeo. Una vez recibido el material, procedíamos con el proceso de maquetación, tanto en versión PDF, como en formato web a través de la plataforma WordPress para ser publicado en nuestro blog, *Servicios Sociales ONCE Aragón*. Finalizada esta laboriosa fase, procedíamos a la distribución de los ejemplares por los cauces del correo electrónico y de la mensajería WhatsApp.

Este proyecto para nosotros significó algo más. Lo que conseguíamos con él era mucho mayor de lo que en un principio esperábamos. Desde diferentes ámbitos (familiar, escolar, etc.) nos trasmitían lo felices que a algunos chicos les estaba haciendo *El Heraldo Confinado*. El hecho de contar con la posibilidad semanal o quincenal de tener su propia sección, de ser protagonistas de sus historias y contárselas a los demás, generaba una motivación extra en un momento en el que el confinamiento les impedía realizar aquellas actividades.

Alicia Martín Vega. Maestra del Equipo de Atención Educativa ONCE en Aragón. Paseo Echegaray y Caballero, 76; 50003 Zaragoza (España). Correo electrónico: almag@once.es.

Luis Santos Roig. Maestro del Equipo de Atención Educativa ONCE en Aragón. Paseo Echegaray y Caballero, 76; 50003 Zaragoza (España). Correo electrónico: lsr@once.es.

Martín, A., y Santos, L. (2021). *El Heraldo Confinado*, el periódico del alumnado de la ONCE en Aragón. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 321-323. <https://doi.org/10.53094/BZWU8822>.

Iniciativas

Recepción: 05-03-2021

Aceptación: 23-03-2021

Retos que unen

A.M. Agüera Torres, M.I. Alcántara Moreno

Los maestros de los Equipos de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual de la ONCE trabajan de forma presencial con la mayoría de los alumnos, según las necesidades que presentan. Entre sus funciones están las de determinar un sistema de lectoescritura (ya sea braille o tinta), adaptar material, orientar a maestros y profesores, garantizar la adaptación a su discapacidad visual, trabajar las nuevas tecnologías, realizar estimulación visual, apoyar el currículo escolar..., entre otras.

Cuando se decretó el estado de alarma, debido a la pandemia, maestros y alumnos se vieron obligados a trabajar de forma telemática, sin apenas herramientas o ensayos previos.

Alumnos y profesores tuvieron que reinventarse, adaptarse y combatir las dificultades que iban surgiendo, que no eran pocas.

Los profesores asesoraron a alumnos y familias sobre el uso de las diferentes plataformas y se fueron adaptando a una forma de trabajo diferente, usando recursos telemáticos.

No obstante, había ámbitos imprescindibles del desarrollo de los alumnos que estaban sufriendo algunas carencias: la socialización, el entretenimiento, los juegos, la relación con sus iguales... El ánimo, la alegría y la motivación iban decayendo, y la incertidumbre no desaparecía. Por ese motivo, los maestros del Equipo de la ONCE en Jaén decidieron plantear actividades con todos los alumnos para satisfacer las necesidades lúdico-educativas, sociales y de relación con los demás, facilitando así el entretenimiento, el juego y la diversión, el buen uso del tiempo de ocio; sobre todo, el mantener el sentimiento de pertenencia al grupo..., entre otros aspectos.

Agüera, A. M., y Alcántara, M. I. (2021). Retos que unen. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 324-326. <https://doi.org/10.53094/QWVZ4405>.

Se plantearon diferentes retos, actividades intentado implicar todas las áreas del desarrollo: culturales, emocionales, sociales, de autonomía de la vida diaria..., y que fueran compatibles con todas las etapas educativas.

El formato fue crear un grupo de WhatsApp y añadir a los alumnos o padres en función de la edad del alumno. Cada semana se iba planteando un reto motivador, que se adaptara a todo el rango de edad que el equipo atiende, y que los niños preparaban y compartían en el grupo.

Los retos que se plantearon fueron los siguientes:

- Elaborar un mensaje de ánimo para una residencia de ancianos: se propuso una actividad para elaborar un cartel, dibujo, carta, canción, vídeo, etc., para una residencia de ancianos, con el objetivo de animarlos a pasar estos momentos difíciles en los que tenían que permanecer en aislamiento. Los alumnos mostraron sus sentimientos, que hicieron muy felices a los residentes y, del mismo modo, ellos les devolvieron vídeos de agradecimiento.

Figura 1. Reto en la residencia

- Elaboración de un plato y presentación de la receta: actividad para elaborar un plato de comida y presentación de la receta. Cada alumno presentó un vídeo, una foto y una descripción de su receta elaborada. Todas ellas fueron recopiladas y descritas en un «recetario» que luego fue compartido para su uso con el resto de familias.

- Elaboración de una obra arquitectónica o maqueta con materiales caseros: actividad para celebrar el Día Internacional de los Museos. Los alumnos elaboraron una maqueta de algún elemento de su localidad con la técnica plástica que eligieran, explicando las peculiaridades de esa obra.
- Descripción de un juego: actividad para describir un juego inclusivo para que todos los niños pudieran participar, explicando sus reglas y su ejecución.

Los alumnos agradecieron haber participado con sus amigos, mejorando el ánimo durante el confinamiento y promoviendo la relación social. Se logró una participación muy activa y numerosa.

Alba M.^a Agüera Torres. Maestra. Dirección de Apoyo de la ONCE en Jaén. Mesa, 16; 23001 Jaén (España). Correo electrónico: alat@once.es.

M.^a Isabel Alcántara Moreno. Maestra. Dirección de Apoyo de la ONCE en Jaén. Mesa, 16; 23001 Jaén (España). Correo electrónico: iam@once.es.

Agüera, A. M., y Alcántara, M. I. (2021). Retos que unen. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 324-326. <https://doi.org/10.53094/QWVZ4405>.

Iniciativas

La vida en la residencia del CRE de Madrid en tiempos de la covid-19

M. Gutiérrez de Rave Aguera, P. Iglesias Junco,
M. M. Jiménez Palazón, A. Torres Torres

«Estamos en crisis y hay una enfermedad» (una alumna).

La vida cotidiana del alumnado del Centro de Recursos Educativos (CRE)¹ de Madrid transcurre con importantes cambios, como en el resto de la sociedad. La mayoría, por estar sus domicilios lejanos, son residentes. La residencia es el lugar donde viven durante el curso escolar, y la covid-19 ha modificado sustancialmente sus rutinas. Nos reunimos con ellos para que nos cuenten cómo les afectan estas novedades y reflexionen sobre sus nuevas vivencias. Esto es lo que nos han contado.

Figura 1. Educadora le toma la temperatura a una alumna

1 El CRE de la ONCE en Madrid atiende a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual y de la sordoceguera. Cuenta, además, con centro escolar y servicio de residencia para alumnos de educación primaria, secundaria obligatoria y educación especial de niños con sordoceguera.

Aún es de noche cuando se incorpora el primer turno de trabajo, el reloj apenas marca las siete de la mañana. Entrando, a mano izquierda, cuatro puertas de cristal traslúcido avisan con cuatro carteles de «Prohibido el paso». Solo el personal indispensable puede entrar en el área de residencia; es una burbuja de convivencia, se minimizan los contactos externos. Los educadores preparan sus EPI (mascarillas FFP2, pantallas faciales, guantes, batas especiales) y se dirigen a despertar a su grupo. A las 7.15 se toca diana y comienza la actividad cotidiana.

Empezamos el día

Un largo pasillo da acceso a todos los dormitorios que se encuentran en la segunda planta. La frenética actividad se inicia: levantarse, aseo, orden, llevar la ropa sucia a la lavandería, subir y guardar la limpia, desayunos...

«Cuando te despiertas, por la mañana, viene una educadora diciendo "¡Temperatuuraaaaa!". Estás durmiendo tan panchamente y te encuentras el termómetro en la frente: ¡pi! ¡pi!», comenta Belén,² una alumna de secundaria.

Su compañera Nadia añade: «Te impresiona que te levanten y te tengan que tomar todos los días la temperatura».

«Al levantarme, lo primero que hago es quitar la calefacción y abrir la ventana, no me vaya a subir la temperatura y me confinen. También nos la toman por la noche» (Irene).

«Una se acostumbra a que le pongan el termómetro» (Carla).

«A mí una vez me dio hipotermia» (Rosa).

Prevenimos en el comedor

Es un lugar delicado, aquí necesitan quitarse la mascarilla; la distancia y el seguimiento de normas son fundamentales. Antes comían en mesas compartidas, ahora no; son mesas separadas a la distancia recomendable unas de otras. Toda la comida sale de la cocina en platos individuales, directamente a cada destinatario. El personal que les atiende extrema medidas en contactos y manipulaciones. Aun así, los educadores y el alumnado necesitan establecer contacto físico para conseguir la adquisición de las habilidades de autonomía personal necesarias.

2 Todos los nombres propios que hacen referencia al alumnado en este artículo son ficticios (N. del E.).

«Antes comíamos todos juntos y ahora estamos en una mesa individual; dificulta mucho hablar entre nosotros» (Nadia).

«Todo el tiempo la mascarilla, pero cuando comes tienes que quitártela» (Arturo).

«Cuando queremos hablar no podemos como antes. Te metes una cucharada en la boca y, si quieres hablar, hay que ponerse la mascarilla, y si no, vienen los educadores a recordártelo» (Belén).

Un tiempo libre distinto

Es quizá lo más duro para ellos. Ya han vivido un confinamiento largo en sus casas y ahora necesitamos que la burbuja continúe. La zona básica de salud Vandel (en Moratalaz, nuestro distrito), a la que pertenecemos, ha tenido incidencias altas sufriendo restricciones perimetrales. Otros años eran habituales salidas de fin de semana por distintos lugares de la ciudad: visitas culturales, ocio, restauración, espectáculos, etc. Este curso ha sido menos movido. Los recursos de juego se han controlado para seguir recomendaciones sanitarias.

Para Arturo «Cada vez salimos menos los fines de semana; no podemos ir al cine, a comprar chuches, se hace pocas veces».

«En las salidas, al ir por la calle, hay menos personas que antes; las pocas que hay llevan mascarilla y guardan distancia» (Mario).

«He notado que ya no podemos ir a los bares», lamenta Jorge.

«Ahora solo podemos salir poca gente y a sitios al aire libre, y si el grupo es más grande, tienen que salir muchos educadores» (Belén).

«Antes, cuando salías, veías a un chico o chica y le decías: ¡oye, perdona!, ¿tu instagram?, y ahora no puedes; no me dejan socializarme, no puedo acercarme, ahora llevan mascarilla..., ahora ¿cómo veo si esa persona es guapa?» (Nadia).

«Ya no podemos ni coger transporte público, ni sitios cerrados; es un agobio, solo coger el taxi y ya está, para ir al aeropuerto y poco más» (Rosa).

«Las salidas que hacemos el fin de semana son muy pocas. Antes podíamos ir al *burger*, a tomar un helado, que nos gusta mucho, o a comprar una bolsa de patatas. Esas cosas es como que se han perdido» (Irene).

«En el tiempo libre no podemos jugar con los columpios. Cuando jugamos a fútbol, con la mascarilla, cuesta un poco más respirar» (Ander).

«Echo de menos los columpios» (Jorge).

«En deporte te cuesta más, te cansas más rápido, tienes miedo a que algún amigo coja el covid» (Bernat).

«Cada vez que cogen un juguete o balón hay que desinfectarlo. No se pueden coger muchos a la vez. Son muy pesados; todo el día desinfectando los juguetes, todo el día, todo el día. En la pizarra dice: "Hay que desinfectar los juguetes"» (Manu).

«En la hora del recreo queremos estar todos en una sala, pero no podemos por el límite de aforo» (Rosa).

«La tele no la podemos ver juntos, tenemos que estar en espacios separados» (Irene).

«El día que fuimos a Faunia solo pude tocar a las ovejas, las cabras, al burro y al poni» (Carla).

Nuestras relaciones

Si la vida residencial se caracteriza por algo es por las fuertes y constantes relaciones entre jóvenes; convivir intensamente crea vínculos. Entre el grupo, el contacto físico es fundamental, y esta necesidad se acentúa cuando llega la adolescencia. Tener que limitar este tipo de contactos dificulta cubrir esas necesidades. Contacto sí, pero con cabeza.

«En la relación con compañeras, lo que peor llevamos es no poder estar con ellas en la habitación, no poder darnos abrazos» (Belén).

«Echo en falta no poder dar un abrazo a mis compañeros, amigos, no poder veros las caras a todos vosotros. Para un deficiente visual le dificulta la vida diaria no poder tener contacto con otras personas» (Mario).

«Me afecta no tener la misma relación con compañeros y trabajadores por la distancia. Un compañero necesita ayuda y no puedes acercarte todo lo necesario para poder ayudarle lo suficiente. Cuando estás con ellos hablando, divirtiéndote, antes veías la cara de esa persona, pero ahora no se si está riéndose, está llorando o está mal. Se nos dificulta un poco ver las expresiones de la cara» (Nadia).

«Eso de mantener la distancia no me gusta nada, no poder abrazarnos y darnos un beso, el sentarnos juntos; ojalá se pueda hacer» (Olga).

«Antes podíamos estar tres o cuatro apiñados en el sofá y ahora no podemos» (Nadia).

Solo hemos tenido dos sustos con dos compañeros, pero nada más» (Bernat).

«Las personas que no oyen bien, pero sí ven algo, por mucho que les hables en lengua de signos, si tú no vocalizas, les cuesta comprenderte, no ven tu expresión» (Belén).

«Conocí a gente de la ONCE durante el confinamiento, porque estuvieron más en redes sociales» (Rosa).

«Las cuatro semanas que estuve sin salir se hicieron largas; sin poder irme a casa, tuve sensación de agobio. Ya no puedo ir cada dos semanas por esto del covid. Es para protegernos, porque en los aviones no puede mantenerse la distancia» (Jorge).

«Cuando vamos a casa y voy en transporte público, debo tener muchísimo cuidado por mi abuela; te duele no poder acercarte a tu familiar» (Nadia).

«Yo vivo al lado de mis abuelos y me voy a comer con ellos muchas veces. Vengo de un colegio donde hay muchas personas. Me da miedo por ellos, por mis padres, por mi hermano. Soy persona de riesgo y me preocupo más por pegárselo a alguien que porque lo pase yo» (Irene).

Todos con mascarilla

Otra prueba dura para el grupo es llevar constantemente la mascarilla. Fundamentalmente utilizan la quirúrgica y, salvo momentos concretos (habitación, comedor, piscina...), la llevan constantemente.

«Es un poco molesto lo de las mascarillas; me la pongo bien. A veces, se me olvida cogérla. Cada poco tengo que subirla porque se sale la nariz» (Jorge).

«No me gusta llevar una mascarilla, dificulta respirar, casi no te deja. Se tira dinero; las usas y las tiras, las usas y las tiras» (Manu).

«Ya no te das cuenta si te la pones del derecho o del revés; te vas a peinar... ¡uy!, si la tengo del revés» (Nadia, Belén).

«No veo bien cuál es la parte de azul y blanca y a veces la pongo al revés, hasta que me lo dicen: lo de fuera "pa" dentro» (Rosa).

«Un día salía de natación y, sin querer, casi me voy sin mascarilla, "¡uy!, es verdad, que tengo que ponerme la mascarilla"» (Olga).

«Tienes que repetir dos o tres veces las cosas para que te entiendan» (Nadia).

«Al principio de curso bajé hasta el sótano sin mascarilla y nadie se dio cuenta» (Dioni).

«Despistes a la hora de ponérsela. Con la mascarilla proyectas menos la voz» (Belén).

«Al principio, cuando llegué, era muy incómodo; estaba acostumbrada a estar en casa sin ella. Muchas veces salía de la habitación, no la llevaba, me daba cuenta y tenía que volver a por ella. Al final, te acostumbras» (Irene).

«Me molesta en las orejas» (Carla).

Las pruebas de antígenos

Cuando llegan de sus casas de fin de semana, puentes, etc., o si el Centro lo considera necesario, se realizan test de antígenos. El personal sanitario recoge una muestra de la nariz y se analiza al instante; en 15 minutos se obtienen resultados.

«Cuando regresas de casa, te hacen pruebas y es bastante molesto, la verdad» (Arturo).

«La última vez creo que le rompí la bata a la pobre enfermera; me ponía nervioso y no dejaba que me agarraran. Al final me la hicieron; no sé cómo, pero me la hicieron. Cuando entraba el palo ese [bastoncillo por la nariz], me quitaba, movía la cabeza, no me dejaba agarrar. Acabó bien» (Jorge). La insistencia de aquella enfermera que no se iba de allí sin hacer la prueba...

«A mí me hicieron cosquillas» (Andreu).

«Me alegro de que nos las hayan hecho con el palito por la nariz y no por aguja; me da miedo» (Rosa).

«Las dos chicas que vinieron de la Cruz Roja, las mejores, fueron delicadas; no te hacían ningún daño, y decían: "Ya está". ¡Hala, "pa" tu casa! Y tan tranquila, o sea, ya te ibas otra vez a clase» (Nadia).

«Las de la Cruz Roja me decían que no me iban a hacer daño. Lo hacían suave, lo dijeron para que no me sintiera mal. Empiezo a notar un líquido, como que con el palo me sacaba una cosa» (Olga).

«Te sacan un moco del fondo de la nariz, me lo dijo mi madre» (Manu).

«Al principio bien, pero ahora debo tener resentida la nariz y cada vez que me meten el palito me duele un montón. Como nos lo hacen cada poco, pues lo llevo muy mal» (Irene).

«Creo que no me voy a acostumbrar en la vida a eso de que me metan un palo por la nariz» (Carla).

Algunos tuvieron que confinarse en el Centro

En ocasiones, han saltado las alarmas: contactos estrechos con positivos, temperatura corporal alta... Entonces se siguen protocolos de prevención para evitar posibles brotes internos. No queda otra, hay que aislar.

«Raro, cuando me confinaron en el cole, es muy raro. La mascarilla por todos los sitios» (Manu).

Gutiérrez de Rave, M., Iglesias, P., Jiménez, M.M., y Torres, A. (2021). La vida en la residencia del CRE de Madrid en tiempos de la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 327-336. <https://doi.org/10.53094/XNZL2821>.

«Me pareció muy mal estar aislado, sentí soledad, estaba triste por estar solo; cuesta aguantar, lloraba y tenía que llamar a mi madre y a mi abuela» (Andreu).

«Si estás confinado, pues tienes que estar solo; da pena ver a un compañero así» (Irene).

Las manos siempre limpias

La higiene general y la de manos, en particular, han sido constantes. Geles hidroalcohólicos, desinfectantes de superficies, dispensadores en la mayoría de los espacios..., virus bajo control.

«Los geles son muy asquerosos, muy pegajosos; unos huelen bien y otros no tanto» (Manu).

«Echarse todo el rato gel hidroalcohólico. Hay que echarse cada dos por tres geles hidroalcohólicos» (Bernat).

«Al final estamos todo el día juntos y somos gente que no vemos bien. Quieras que no, acabas tocando cosas, se te olvida echarte gel y, al final, va otra, la toca y puede haber contagios. Ya no se puede tocar nada, no sabes quién ha tocado antes, hay que andar con mucho cuidado» (Irene).

«Agradecería que no fuese tan pegajoso» (Andreu).

Ventilación de espacios

Compartir espacios requiere renovar el aire con frecuencia; el tiempo, a veces, no acompaña.

«Si abrís tanto las ventanas, no vamos a enfermar por covid: vamos a enfermar por pulmonía» (Dioni).

«Pasamos frío por no poder juntarnos los compañeros. Debemos tener ventilación constantemente, las ventanas abiertas todo el santo día. A veces tienes ganas de ir con una manta. Antes iba en manga corta, ahora voy en manga larga» (Nadia).

Sentimientos

Se dice que el miedo es libre; pero, a veces, lo tienes tan dentro que no se puede liberar. Momentos, situaciones, experiencias, informaciones que nos producen eso...

«Sentí miedo cuando algún adulto estuvo afectado» (Arturo).

«La tele acaba metiendo miedo de todas las cosas que pasan. El estar aquí, hasta que llega un puente y te puedes ir a casa, cuesta mucho» (Irene).

«Cuando subo al tren y tengo que cogerme a la barandilla, siento miedo; no me agarro por si acaso. Pienso que me puedo caer, y mi padre me dice que dé un paso largo, hacia arriba y ya está» (Bernat).

Algunas cosas cambiaron

Grandes cambios, pequeños cambios, a veces solo diminutos matices, pero sí, las cosas cambiaron.

«Antes estaba con gente en la habitación, ahora estás solo. A veces te apetece estar con un compañero y charlar, ahora con las mascarillas es algo que molesta. Estar un mes encerrado no ayuda» (Dioni).

«Sobre todo no poder salir del Centro, tanto a casa como a hacer actividades» (Belén).

«El año pasado a alguien le gustaba una camiseta tuya y se la dejabas, este no se puede hacer, aunque hayas dado negativo no sabes» (Paula).

«Hay personas ciegas o con baja visión a las que antes se las ayudaba más; no sé si por miedo o por qué, pero ahora la gente se ha distanciado mucho» (Irene).

«Al principio, me costó acostumbrarme a la distancia de seguridad. Fui a ver a mi prima y notaba que no se acercaba a mí. Ya estoy acostumbrada a que la gente mantenga la distancia» (Carla).

«Este año no hubo las jornadas lúdicas y deportivas que antes se realizaban» (Arturo).

«Eché de menos no poder hacer campamentos en verano» (Andreu).

«La gente compra por Amazon en lugar de en las tiendas» (Rosa).

«En el CRE no hay muchas dificultades, pero fuera sí; aquí la gente comprende que no vemos y tenemos que tocar» (Manu).

Los educadores acompañan en las dinámicas cotidianas

No solo es intensa la convivencia entre iguales. El personal de residencia acompaña sus rutinas del día a día y esta es su percepción.

Gutiérrez de Rave, M., Iglesias, P., Jiménez, M.M., y Torres, A. (2021). La vida en la residencia del CRE de Madrid en tiempos de la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 327-336. <https://doi.org/10.53094/XNZL2821>.

«A los educadores les toman la temperatura al entrar. Nos daría pena que se contagiasen. Algo están haciendo bien, las cosas están resultando bien. Parecen a los de las centrales nucleares. No hemos tenido ningún contagio» (Nadia).

«Van con bata y mascarillas, una pantalla toda rara, a mí me da hasta miedo, son "to" feas. Van muy protegidos» (Dioni).

«Hay educadores que no les recuerdo sin mascarilla» (Paula).

«A veces oigo a la educadora como si estuviese dentro de una pecera, pero es porque lleva pantalla» (Carla).

«Siempre están diciendo "¡la distanciiiiiaa!"; están todos más pesados, más gruñones, muy plastas» (Manu).

«Ahora están como más encima, más vigilantes, que no nos juntemos, que no haya más roces...» (Irene).

Entienden las normas establecidas

Se crea cierto debate sobre la aplicación de las medidas preventivas que podemos resumir en dos aportaciones.

«Las educadoras nos están advirtiendo de las distancias de seguridad, hay demasiada gente en los hospitales. Lo están haciendo para que no te contagies» (Dioni).

«Es seguridad para ellos y para nosotros. Yo entiendo que estén más encima» (Irene).

«Hasta la fecha estáis cumpliendo las normas, estáis echando gel, os ponéis las mascarillas. Está resultando, no tuvimos contagios. Por vuestro lado, estáis cumpliendo muy bien, lo estáis haciendo fenomenal», añade una educadora.

Llega la noche

El día concluye, es momento de recogerse. Al no compartir dormitorios, no pueden quedarse hablando de sus cosas. La segunda planta se va quedando silenciosa, el bullicio de la tarde se desvanece a medida que se van cerrando las puertas de sus habitaciones. Mañana será otro día, pero seguiremos igual, en alerta.

«El peor momento del día es cuando nos vamos a dormir. Antes nos abrazábamos, un beso de buenas noches, te sentías un poco arropada por tus compañeros. Nos dábamos las buenas noches e ibas tan feliz a la cama. Ahora me siento un poco rara, sin poder dar un beso a mi amiga y decirle "buenas noches"», comenta Nadia.

«Por la noche, algunas personas duermen solas; no tener a nadie en la habitación es más difícil, se echa de menos la compañía» (Rosa).

«No estar con nadie en la habitación es triste» (Paula).

«La verdad, me gusta más estar sola en la habitación» (Ana).

«Al estar solos, se duermen pronto» (educador de noche).

Las palabras que más han sonado este curso, por consenso del grupo, son: «covid», «coronavirus», «termómetro», «ventilación», «mascarillas», «gel hidroalcohólico».

Manuel Gutiérrez de Rave Aguera. Cuidador-educador. Servicio de Residencia. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid. Avenida del Doctor García Tapia, 210; 28030 Madrid (España). Correo electrónico: mgagu@once.es.

Pablo Iglesias Junco. Cuidador-educador. Servicio de Residencia. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid. Avenida del Doctor García Tapia, 210; 28030 Madrid (España). Correo electrónico: pij@once.es.

María del Mar Jiménez Palazón. Cuidadora-educadora. Servicio de Residencia. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid. Avenida del Doctor García Tapia, 210; 28030 Madrid (España). Correo electrónico: mjpal@once.es.

Antonia Torres Torres. Cuidadora-educadora. Servicio de Residencia. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid. Avenida del Doctor García Tapia, 210; 28030 Madrid (España). Correo electrónico: atto@once.es.

Gutiérrez de Rave, M., Iglesias, P., Jiménez, M.M., y Torres, A. (2021). La vida en la residencia del CRE de Madrid en tiempos de la covid-19. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 327-336. <https://doi.org/10.53094/XNZL2821>.

Testimonios

La covid, mi sordoceguera y yo

R. Alba Martín

¡Hola! Ante todo, nos presentamos. A una de nosotras creo que ya la conocéis todo el mundo, ya que se trata de la covid, por lo que solo queda presentarme a mí misma: me llamo Raquel Alba, soy una mujer sordociega de treinta y tantos, afiliada a la ONCE, usuaria de perro-guía, mi perrita Halima, y de implante coclear (lo uso desde mi infancia, debido a que no cuento con ningún resto auditivo; es un dispositivo que me permite oír bastante, aunque no de la misma manera que las personas oyentes). Vivo con mi marido y mi hija en un piso madrileño desde que vinimos por mi trabajo actual como asesora de la Unidad Técnica de Sordoceguera. Me comunico tanto en lengua oral (gracias a la combinación del implante coclear y la lectura labial, puesto que dispongo de unos poquitos restos visuales muy bien aprovechados en el centro del campo visual) como en lengua de signos (táctil la mayoría de las veces).

Ahora sí, ¿cómo viví esta época que nos está afectando a todos? Personalmente, me siento afortunada, porque vivo con mi familia en nuestro piso y también porque manejamos bastante bien las nuevas tecnologías para gestiones cotidianas. Si viviera sola, sería otra historia, ya que tendría que apañarme por mi cuenta con todo lo que necesitara: comprar la comida, las medicinas, las mascarillas, acudir a las citas médicas, etc.

Las nuevas tecnologías se convirtieron en nuestro mejor compañero: pudimos hacer muchas gestiones, como aplazar las citas médicas, realizar transferencias, papeleos respecto al ERTE que viví, conseguir mascarillas, contactar con nuestras familias y amistades, sacar partido a nuestra creatividad (como hacer un cortometraje familiar y un cuento), compartir y recibir información útil sobre las medidas higiénicas y de seguridad..., pero también la lúdica y deportiva, para sentirnos mejor al estar confinados durante el estado de alarma.

Por ello, fue y sigue siendo fundamental que todos los dispositivos y toda la información a la cual accedemos mediante ellos sean accesibles y respondan a cada tipo de necesidades. No siempre ha sido así. Sin embargo, gracias al esfuerzo que estamos realizando desde todos los sectores, como, por ejemplo, desde la ONCE (especialmente el CTI y el ClubONCE) y desde el movimiento asociativo con entidades como el Cermi y Fasocide (Federación de Asociaciones de personas sordociegas de España) estamos viviendo un cambio, y cada vez hay más accesibilidad. Aprovecho esta ocasión para decirles: ¡Muchas gracias! Pude llevar a la práctica consejos para mi bienestar emocional, aprender alguna receta y disfrutar de manualidades con mi hija gracias al ClubONCE, recibir información actualizada relacionadas con las medidas de seguridad e higiene desde Asocide Comunidad de Madrid, acceder a algunos webinarios del ciclo *No estás sola* de la Fundación Cermi Mujeres, recibir mensajes por WhatsApp de mi profesional especialista en sordoceguera para ver si tenía alguna necesidad para poderme apoyar y ayudar, etc.

Lo peor para mí durante esta pandemia fueron las primeras salidas a la calle. Reconozco que tenemos la suerte de ser una familia sana y joven, por lo que seguro que estuvimos menos preocupados y ansiosos que mucha gente. Sin embargo, lo viví de una manera nada agradable, ya que... ¿cómo puedo comunicarme con la gente si no les puedo tocar ni leerles los labios si llevan mascarilla? ¿Cómo puedo orientarme y acceder a diferentes objetos sin tocar, como en un supermercado, por ejemplo?

La mascarilla es una barrera para bien y para mal. Reconozco que antes de que fuera obligatorio su uso, estaba más nerviosa al salir a la calle para pasear a Halima, por ejemplo, ya que no podía controlar si alguien se acercaba «demasiado». Después, una vez todos con nuestras mascarillas, me sentí un poco más tranquila y aliviada al no tener que vigilar todo el tiempo por todos lados con mis pocos restos visuales. Otra cosa es la comunicación. Para ello recurrí muchísimo a mi móvil para usar diferentes aplicaciones como ListenAll o Transcripción Instantánea, que me permiten acercar el móvil a la persona sin que se quite su mascarilla; lo que la persona dice sale por escrito, y así puedo leerlo y responderles. Siempre después de explicarles por qué y cómo se hace, por supuesto. Funciona sobre todo en entornos no muy ruidosos.

También tenía mucho miedo cuando veía a mi perrita que quería olfatear todo (y quizá rozar con su hocico cualquier cosa que pillara por el suelo). Por eso tenía que tensar un poco la correa para no permitirle hacerlo siempre. Al volver a casa, le limpiaba las patitas con agua y jabón. No sé si funcionaba, pero al menos nos sentíamos

más tranquilos... Hablando de Halima, también recuerdo una pregunta que me hice en los primeros días de la pandemia: ¿Halima también puede ser receptora de la covid y contagiar a los demás, tanto a los perros como a las personas? También teníamos que pedir a la gente que no la acariciara ni la saludara, aunque no llevara el arnés puesto. Para Halima fue un cambio duro, pero creo que, con toda nuestra atención y nuestros mimos, lo llevó muy bien.

Respecto a nuestra hija, cada vez que salíamos de paseo, cuando ya estaba permitido, recuerdo que muchas veces pensé para mis adentros: isocorro, que lo toca todo, pero TODO! Es pequeña y es normal que tenga ganas de explorar: coge un palo para lanzárselo a Halima, agarra unos postes para subirse a una valla y luego caminar haciendo equilibrios, etc. Procuraba no ponerme histérica, pero le explicamos que era fundamental no tocarse la cara mientras estábamos en la calle y le pedía que se limpiara las manos con frecuencia. Me siento orgullosa de mi niña, ya que, siendo tan pequeña, lo acepta todo muy bien. Durante el confinamiento, se las ingeniaba e inventaba mil juegos para disfrutarlos en familia. Lo que más le costaba (y a nosotros) era hacer deberes «aburridos» un ratito cada día sin tener a sus compañeros al lado.

Cambiando de tema: hablaré del tacto. Poco a poco, aprendí a usar el tacto de otra manera, puesto que, para mí, como para todo el colectivo de personas con sordo-ceguera, sigue siendo esencial. Ir bien equipada de gel hidroalcohólico me permitía tocar objetos cuando era necesario, como las barandillas, los botones del ascensor, las máquinas, etc.

Eso sí, en comparación con mi marido, salí muy pocas veces a la calle. Mi marido era el que se encargaba de comprar la comida, ir a la farmacia... Cuando finalizó mi ERTE y me tocó volver al trabajo, aprendí a tomármelo bien y a tener precaución. Tenía que coger el metro y el autobús, pero afortunadamente hasta hoy todo ha ido bien.

También me gustaría contaros que, recientemente, tuve que ser ingresada urgentemente por otros motivos de salud, y la verdad es que la situación es muy distinta a la que vivimos antes de la existencia del coronavirus. Como me sentía débil, no llevaba el implante coclear puesto y tampoco tenía a mi lado mi móvil, así que cuando me hacían pruebas tenía que estar sola y me sentía perdida y, a veces, también desinformada, impotente y discriminada. Me dije a mi misma: menos mal que esto no es duradero... Ahora que ya me encuentro bien, me pregunto: ¿qué pasa con las personas sordociegas que tienen que estar ingresadas durante un tiempo prolongado?

Aunque todos siempre lo hacemos con la mejor intención, estas situaciones no podemos permitir que se repitan. Es verdad que todos estamos trabajando para evitarlas, aunque todavía hay un largo camino por recorrer. Para ello, realmente es necesario que cada uno aporte su granito, como, por ejemplo, avisar a la ONCE al detectar alguna situación similar a esta a través del apartado *Defiende tus derechos* del ClubONCE.

Finalmente, me gustaría cerrar mi experiencia personal contando que, después de haber pasado malos ratos, ahora, en la nueva normalidad, descubrimos que, más que nunca, realmente la unión nos hace fuertes: la solidaridad, el compañerismo, el apoyo, el voluntariado... Personalmente, pude acompañar telefónicamente mediante videollamada o WhatsApp a varias personas sordociegas. También fui receptora de este apoyo de los voluntarios —como los de la ONCE, por ejemplo— para cuando necesitaba salir a hacer deporte caminando a un ritmo rápido. Es maravilloso este sentimiento de estar unidos.

Raquel Alba Martín

Alba, R. (2021). La covid, mi sordoceguera y yo. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 337-340. <https://doi.org/10.53094/RDNP1083>.

Testimonios

Diario covid

P. Jiménez Sánchez

Diez de la mañana, 13 de marzo. Como técnico de rehabilitación me desplazo a un pueblo para comenzar una sesión de orientación y movilidad con un afiliado. Estamos los dos totalmente solos en la calle, no hay nadie en la plaza del pueblo, las cafeterías están vacías al igual que las tiendas, charlamos atónitos sobre la situación tan particular en la que discurre la sesión. Terminamos la clase y acordamos la cita para la próxima semana, sin saber que nunca iba a tener lugar. Al día siguiente se resuelven nuestras dudas, pero llegan otras aún más grandes junto al término *estado de alarma*. La noticia de que se suspende la venta de cupón me llega como un baño de realidad y me pone los pies en la tierra después de unos días tan particulares. Pasan los días y suben los contagios, los fallecidos y la desesperación por tener unos minutos de mi vida precovid. Se detuvo el cupón, pero no los servicios sociales, y tuvieron más protagonismo que nunca. Comencé las llamadas telefónicas a los afiliados, ahora también como voluntaria, para conocer su estado de salud y ánimo, qué necesitan, que no están solos, y la ONCE está ahí por y para ellos. Ha sido duro escuchar como algunos afiliados enterraban a familiares, lloraban conmigo y yo con ellos al otro lado del teléfono. Pero no hay mal que cien años dure, y vemos luz al final del túnel sin saber que este solo era el primer tramo. Volvemos a salir, con miedo, pero vamos hacia delante. Volvemos a vernos, aunque sea con distancia. Vuelve el cupón a la calle, con ello el trabajo, mi rutina, y valoro cada pequeña acción que antes ignoraba y ahora me hace muy feliz. Empezamos la atención con especial hincapié en afiliados cuya situación personal ha cambiado durante estos meses y precisan de autonomía para seguir adelante, y con el trabajo llegan los frutos y una sensación de futuro, de que saldremos de esta y volveremos más fuertes que nunca. Es cierto que esta pandemia nos ha hecho mucho daño, pero con esperanza, trabajo y responsabilidad podremos navegar en estas oleadas de coronavirus, porque no tenemos que tener ninguna

duda de que todo esto algún día será otra de las muchas historias de superación a lo largo de los años de la ONCE.

Paloma Jiménez Sánchez

Jiménez, P. (2021). Diario covid. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 341-342. <https://doi.org/10.53094/DBDJ5659>.

Testimonios

Recepción: 04-03-2021

Aceptación: 24-03-2021

Jubilarse en pandemia

M. J. Vidal Castro

Me jubilé el 13 de diciembre de 2019, día de Santa Lucía, después de años de trabajo como auxiliar de enfermería en la planta de medicina interna de un hospital público.

Acostumbrada como estaba a convivir con virus, hongos, bacterias, bacilos y toda suerte de microorganismos patógenos que afectan a los pacientes, no podía entender que, al poco tiempo de haberme jubilado, el mundo se pusiera patas arriba por mor de un virus y que tuviéramos que utilizar una mascarilla permanentemente, complemento demasiado incomodo que conocía muy bien por tener que usarla en mi trabajo en los aislamientos y que, además de hacerme sudar, me empañaba las gafas, lo cual, añadido a mi baja visión, dificultaba mi atención al paciente.

Las actividades culturales que tanto ansiaba al jubilarme, y que antes por los turnos del trabajo se me hacía difícil realizar, tuvieron que ser a través de las distintas plataformas digitales a las que no estaba acostumbrada, como es habitual para las personas de mi edad y que, además, hay que añadir la dificultad de no ver.

Creo que el teatro me salvo de caer en una depresión, actividad a la que llevo vinculada 25 años en el grupo Valacar de La Coruña, perteneciente a la ONCE, que, desde el primer momento del confinamiento, pudimos continuar ensayando (cada uno desde su casa) y, además de seguir aprendiendo, hemos llegado a montar una obra completa cuyo trabajo está reflejado ya en vídeo, cosa que nunca hubiera podido imaginar. Esto me enorgullece doblemente dada la dificultad que esto supuso para nosotros, acostumbrados como estábamos a la presencia del público.

Vidal, M. J. (2021). Jubilarse en pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 343-344. <https://doi.org/10.53094/FFED3103>.

Espero que esta situación acabe cuanto antes y que podamos mostrar nuestro pequeño gran arte como se merece.

María José Vidal Castro

Vidal, M. J. (2021). Jubilarse en pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 343-344. <https://doi.org/10.53094/FFED3103>.

Testimonios

Vivencias de pandemia

L. Quintas Rejo

Soy Lorena, y quiero aprovechar estas líneas para compartir con vosotros mis vivencias durante esta pandemia, que parece no tener un final. Sin embargo, quiero hacer gala del optimismo que me caracteriza y vamos a pensar que la vacuna nos hará la vida más fácil. Aunque el túnel es largo y tenebroso, puede que vislumbremos una pequeña luz a lo lejos para, así, no perder la esperanza. Vivo en un pequeño pueblo de la provincia de Orense y, a este escondido rincón del mundo, también ha llegado la covid. Pero os contaré la historia desde el principio.

Hace un año que vivíamos ajenos al inminente peligro, teníamos nuestras vidas y nuestras preocupaciones personales. Nunca habíamos hecho el ejercicio de reflexionar acerca del comportamiento cívico y comunitario que ahora escuchamos hasta la saciedad. Tan solo hacía poco más de un mes que se mencionaba el término *covid-19* en las noticias, sin tan siquiera saber si era una palabra masculina o femenina. Sonaba lejos, estaba en China y no parecía un problema nuestro; ¿quién se imaginaba que viajaría 8000 km? Sin embargo, pronto llegó a Italia y las alarmas se dispararon: había aterrizado en Europa.

Recuerdo con nostalgia aquel 21 de febrero: estaba con mi familia pasando unos días en Roma, cuando empezó el caos. Primero, vimos en las noticias locales que iban cerrar un pueblo de Lombardía debido a la aparición del primer caso de covid. En aquellos días hacía tan buen tiempo en la capital italiana que la ciudad era un hormiguero de turistas; todos disfrutábamos de la magia de la ciudad sin ser conscientes del grave peligro que se avecinaba. Dos días después, los casos se multiplicaban en el norte y cerraron Lombardía, justo cuando regresábamos a casa. Ya en la comodidad de nuestro pueblo nos sentimos seguros de poder regresar sin problemas; si tan solo hubiéramos tardado un par de días más, nos hubiéramos quedado en Italia.

Quintas, L. (2021). Vivencias de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 345-347. <https://doi.org/10.53094/VTQH7594>.

Europa empezó a temblar y el mundo volcó su mirada en Italia. Unos nuevos vocablos surgieron con gran fuerza: confinamiento domiciliario, mascarillas, distanciamiento social, cuarentena... ¡Daba miedo! Desgraciadamente, en pocos días estaba en España y en el mundo entero; había llegado para quedarse.

Un año después sigo escuchando con claridad las palabras del presidente, mientras explicaba que el 15 de marzo entrábamos en confinamiento total. Mi cerebro no era capaz de procesar la información, me parecía una situación surrealista; ¿en serio esto era posible? Pues... al parecer sí. Tardé días, me atrevería a decir varias semanas, en darme cuenta del alcance de todo ello. Tendría que parar mis exposiciones, no podría vender en un tiempo mi artesanía, no podríamos celebrar el 90 aniversario de mi abuelita, pasaría mucho tiempo hasta que volviéramos a salir de casa, no quedaría con mis amigos en una buena temporada, no haría el ansiado viaje a California, ni la boda de mi mejor amiga, ni la visita semanal al *fisio*, ni las clases de idiomas... ¡Todo se había parado!

Desde mi perspectiva, el confinamiento de marzo no fue tan terrible como para quienes viven en la ciudad. Me siento afortunada de vivir en un entorno rural, en una casa con finca, perros y gallinas; un entorno más llevadero para soportar esta difícil situación. En este sentido, la carga psicológica fue mucho menor que si viviera en un piso. A pesar de ello, cada mes que pasa en esta pandemia se hace más duro y cansado, y un año después ya estamos todos agotados. Dejé mi ritmo diario de tareas cotidianas, pasé meses sin ver a mis amigos y familia. Aunque vivo con mis padres y hermana, también es necesaria la interacción social con los demás para salir de la monotonía. Como la mayoría, me convertí en adicta a las videollamadas, ese pequeño universo que te acerca a la persona querida. Pero no sé hasta cuándo será suficiente.

Durante este año, nos hemos acostumbrado al silencio y la soledad como factores consecuencia de las restricciones. Pero cuando se prolonga tanto en el tiempo, resulta abrumador; echo de menos el sonido de los coches, las voces de la gente a lo lejos, las risas de los niños en el parque... A veces, siento que estamos solos en el mundo. Recuerdo cómo mi padre venía asustado del trabajo; al llegar a casa, nos contaba que Orense parecía una ciudad fantasma. Y encima de todo este caos, está el pánico al contagio, la impotencia que genera no saber dónde está o qué va pasar; esa angustia llega al alma y te deja sin capacidad de actuación.

Al principio, parecía que el virus era de ciudad, pero, con cada nueva ola, se introduce más en las poblaciones rurales. Ahora es tu vecino quién está contagiado, ahora es tu pueblo el que está cerrado perimetralmente, ahora es en tu casa la cuarentena. Y lo peor es que no hay lugar en la Tierra hacia dónde escapar.

Afortunadamente, y hasta el momento, no me he contagiado, pero ello no significa que mañana no lo esté. Sin embargo, todas mis esperanzas están en la vacuna; no veo el momento de recuperar mi vida anterior y poder seguir disfrutando de las oportunidades que se presentan.

Lorena Quintas Rejo

Quintas, L. (2021). Vivencias de pandemia. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 345-347. <https://doi.org/10.53094/VTQH7594>.

Testimonios

Un infortunio incierto y una incierta afortunada

L. Álvarez Martínez

Aquella semana parecía ser como las demás, sin nada especial. Se rumoreaba que había un virus al que llamaban «covid-19», que muchas personas calificaban como una simple gripe y otras veían como algo más alarmante, casi apocalíptico. Varias universidades españolas ya habían cerrado sus puertas. En consecuencia, el estudiantado, el profesorado y el personal de administración y servicios estaban en sus respectivas casas. Yo, una estudiante del primer curso del Grado en Ciencias del Lenguaje y Estudios Literarios de la Universidad de Vigo, todavía podía continuar las clases presencialmente, pues esta universidad aún no había sido cerrada. Con todo, el personal docente, al menos en su mayoría, ya intuía que de un día para otro nos veríamos impartiendo docencia desde nuestras casas, sin saber cómo tendríamos que enfocar la situación para que el curso se pudiese desarrollar con éxito. Cada día que llegábamos a clase era un día más que avanzábamos en las correspondientes materias, sin saber cómo se desarrollarían nuestras vidas al día siguiente. En resumen, todo, desde el comienzo, era caótico e incierto.

En la academia de inglés en la que me preparaba para examinarme del nivel B2 de Cambridge pasaba lo mismo. No sabían cuándo, si es que llegaba el día, tendrían que cerrar sus puertas y continuar virtualmente su trabajo. Tampoco tenían idea de cómo seguirían las clases si eso llegaba a ocurrir.

En esta situación, el plano personal parecía el más esperanzador, dadas las circunstancias: continuaba el contacto presencial con las personas de mi entorno y aún podía ir a nadar cada viernes a una piscina de mi ciudad. Mi vida no se había visto alterada. No se había visto alterada hasta aquel día, aquella tarde de jueves en la que esta pesadilla comenzó a cobrar tonos totalmente oscuros. Bien es sabido que el estado de alarma y el cese de todas las actividades presenciales, excepto las indispensables,

Álvarez, L. (2021). Un infortunio incierto y una incierta afortunada. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 348-354. <https://doi.org/10.53094/MTMC3221>.

llegaron el sábado 14 de marzo. Entonces, ¿por qué tuvo tal importancia el jueves de esa misma semana? Porque un aviso, un mensaje, cambiaría mi vida por completo.

La tarde del jueves 12 de marzo de 2020 se anunció que, en Galicia, sería voluntario que el estudiantado acudiese a los centros educativos al día siguiente. Además, la semana siguiente ya estarían todos los centros educativos de esta comunidad autónoma cerrados. Yo no sabía si la profesora con la que teníamos clase al día siguiente iba a impartir docencia o si, por el contrario, aquel había sido el último día de clases presenciales hasta que pudiésemos retomarlas. Finalmente, el aviso de que al día siguiente no tendríamos clase de la materia que correspondía disipó mis dudas. A lo largo de la tarde fueron llegando muchas otras suspensiones: la ONCE informó de que las actividades de animación sociocultural quedaban aplazadas, me llamaron del gimnasio al que iba a nadar para decirme que sería optativo ir al día siguiente... A esto hay que sumar que nadie sabía lo que acontecería en los próximos días ni cómo podrían seguir ofreciendo los mismos servicios de otro modo, del único modo posible: virtualmente.

Todo eso me preocupaba, o, más rigurosamente, nos preocupaba. Con todo, en cada caso, la situación y las implicaciones de estas nuevas medidas eran diferentes. Para mí, todo lo que acontecía era incierto y agobiante, más de lo que ya lo era *per se* si tenemos en cuenta que, si la vida hubiese seguido su curso sin mayores alteraciones, yo tendría exámenes la siguiente semana. Con esta nueva situación, nadie sabía cómo podríamos examinarnos. Ese fin de semana, al igual que las semanas siguientes, resultó ser caótico: los correos electrónicos me llegaban masivamente, y en todos se hablaba de posibles soluciones, nuevas medidas, información relativa a la situación pandémica y buenos deseos para nosotros y nuestras personas queridas.

Finalmente, el sábado 14 de marzo se decretó el estado de alarma. Tiendas, comercios, cafeterías, centros culturales y recreativos, templos religiosos y un sinnúmero de establecimientos tuvieron que cerrar sus puertas. La venta de los productos de juego de la ONCE no fue una excepción. Solamente permanecieron abiertos los establecimientos esenciales e indispensables, como las tiendas de alimentos y las farmacias, entre otros. La mayor parte de las actividades se suspendieron, lo que supuso el comienzo de la decadencia económica de un gran número de personas y familias, así como el inicio de una crisis mundial en la que aún nos encontramos. Estas medidas preventivas se extendieron por todo el país y, en mayor o menor grado, por todo el mundo. Repentinamente, nos hallamos en un encierro, al que llamaron «confinamien-

to». Las llaves de nuestra libertad estaban en posesión del Gobierno y de la Xunta de Galicia, que actuarían en función de la incidencia del coronavirus (o covid-19) y de la responsabilidad de la ciudadanía.

En este sentido, entre el jueves 12 y el sábado 14 de marzo de 2020, mis relaciones sociales se redujeron progresivamente, hasta que solamente me relacionaba en persona con mis padres, con quienes convivía. Así, el contacto con otras personas dependía de las posibilidades que ofrecía la tecnología, especialmente las llamadas y los mensajes. En este escenario transcurrieron dos meses, aproximadamente, en los que no nos permitían ver a familiares cercanos y a personas muy queridas. Todavía hoy, por precaución, no podemos reunirnos con personas con las que tenemos una relación muy próxima.

La situación ha sido —y es— complicada. Sin embargo, el confinamiento iniciado el 14 de marzo se diferenciaba de la situación actual en un aspecto que, a mi juicio, es relevante: solamente se podía salir del domicilio para realizar actividades indispensables e inaplazables, tales como acudir a una cita médica, trabajar o comprar productos de primera necesidad, entre otras. Esta situación de desesperación por el encierro y la comunicación con el exterior reducida a pantallas, la prensa y las actividades esenciales anteriormente citadas, se vio agravada por las circunstancias particulares de cada persona o familia. La soledad, el aburrimiento y las dificultades para acceder a determinados servicios o productos son tres ejemplos de los muchos que se podrían mencionar en lo que atañe a los factores que incrementaron la desesperación y la frustración, prácticamente, durante dos interminables meses.

En este contexto, yo era afortunada. Puede resultar rara o extraña esta afirmación, pero lo cierto es que así me sentía. Por una parte, aunque al principio no estaba claro el modo como íbamos a continuar las clases en la academia y en la universidad, rápidamente comenzamos a recibir tareas e instrucciones para aprender y poder superar el curso, que terminaría irremediablemente en línea. Para lograr esta eficiencia fueron trascendentales el apoyo, la comprensión y la empatía del profesorado, tanto de la universidad como de la academia de inglés. Por mi parte, traté de estar a la altura de las circunstancias: si bien no teníamos clases telemáticas de todas las materias, intenté no perder el ritmo y respetar los horarios de docencia que tenía fijados antes de la irrupción de la pandemia en nuestras vidas. De esta forma, los trabajos, los ejercicios, los exámenes, los apuntes y las clases en línea evitaron que pudiese aburrirme. El poco tiempo que me quedaba libre lo dedicaba a actividades de ocio que se pueden realizar desde casa.

Álvarez, L. (2021). Un infortunio incierto y una incierta afortunada. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 348-354. <https://doi.org/10.53094/MTMC3221>.

Por otra parte, el hecho de que mi casa tenga terreno constituye la otra causa que explica mi situación ventajosa en comparación con la de muchas otras personas que viven en pisos sin balcón o en casas sin terreno ni terraza. Esta posibilidad de disfrutar de la naturaleza en mi domicilio, unida al buen tiempo —incluso soleado— que caracterizó numerosos días de confinamiento, propiciaron que, por las tardes, en lugar de estudiar en el interior de la casa, me decantase por realizar mis tareas al aire libre, sin salir de los límites del domicilio.

En definitiva, las múltiples tareas académicas y la disponibilidad de acceder a la naturaleza en cualquier momento me convirtieron en una incierta afortunada, esto es, en una afortunada, a pesar del infortunio incierto que nos había tocado vivir. Este infortunio, la pandemia, era —y es— incierto para todas las personas debido a los cambios frecuentes en las medidas preventivas adoptadas y a las diferencias entre las distintas comunidades autónomas o regiones en lo que a ellas se refiere. Y fue en uno de estos giros de nuestra situación, acontecido a comienzos de mayo, cuando, finalmente, pudimos salir a caminar por los alrededores de nuestras respectivas residencias. Los aplausos al personal sanitario que habían estado presentes durante el confinamiento todos los días a las ocho de la noche y que habían servido de punto de encuentro del vecindario, ahora ya no formaban parte de la rutina. La razón por la cual se dejó este hábito es que, precisamente, era a las ocho cuando las personas adultas podíamos salir a caminar. Aquellos paseos eran agradables, pero también, en mi opinión, sorprendentes, pues nada era igual desde marzo: había más pájaros, el ambiente estaba menos contaminado a consecuencia de la reducción de la actividad humana y la gente valoraba más salir a correr o a pasear cuando llegaba la hora en que podía hacerlo. El número de coches que circulaban cerca de mi casa se redujo considerablemente. En líneas generales, la gente apreciaba más los pequeños detalles, aquello a lo que no se le había dado tanta importancia porque siempre lo habíamos tenido. Poder salir a la calle se convirtió en nuestro bien más preciado; las mascarillas, en nuestras compañeras de batalla.

Así contado, puede parecer que el desconfinamiento fue el acontecimiento más grato del año. Nada más lejos de la realidad. Si bien, al menos para mí, fue positivo comenzar a salir a la calle, el agobio del confinamiento fue sustituido por la claustrofobia derivada de utilizar la mascarilla durante largo tiempo. Así transcurrió todo el verano. Por suerte, en mi casa montamos una piscina, de manera que evitamos las aglomeraciones de las playas. Nuevamente volví a sentirme afortunada.

Álvarez, L. (2021). Un infortunio incierto y una incierta afortunada. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 348-354. <https://doi.org/10.53094/MTMC3221>.

Cuando terminó el verano y comenzó el nuevo curso académico, continué las clases presenciales en la academia, las cuales ya habían comenzado en junio. En lo que se refiere a la universidad, al ser la carrera que estoy cursando una titulación en la que el número de estudiantes es reducido, todas las clases eran presenciales. En otros grados se combinaba la presencialidad con la virtualidad o todo se desarrollaba telemáticamente. Así transcurrió el primer cuatrimestre, es decir, el período comprendido entre septiembre y enero. Mi cara se adaptó a estar cubierta por una mascarilla un mínimo de cuatro horas diarias y un máximo de ocho, cuando tenía clases en la universidad y en la academia en un mismo día. Pero esta no fue la única adaptación necesaria. Era preciso seguir las indicaciones y las medidas de seguridad ya propuestas desde el comienzo del desconfinamiento: distancia interpersonal, desinfección de los lugares e instrumentos de uso público que se hayan utilizado. El gel hidroalcohólico y las clases con mesas libres eran la «nueva normalidad» para que se pudiesen desarrollar lecciones magistrales, prácticas, exámenes y, en fin, toda clase de actividades formativas. En lo que respecta a la natación, todavía no la he retomado, pues he decidido ser prudente y esperar a que la situación sanitaria mejore, al menos en parte, para volver a practicar este deporte.

No obstante, en el segundo cuatrimestre, concretamente en febrero, la situación volvió a cambiar radicalmente. De un día para otro, nos comunicaron que el inicio de las clases universitarias se retrasaría una semana, como ya había ocurrido en septiembre, pero que, esta vez, no serían presenciales, sino virtuales, independientemente de la titulación y de la universidad, siempre que los estudios se cursasen en una universidad gallega. Para esa fecha yo ya había terminado las clases en la academia y me había examinado, por lo que me vi en mi casa, sin tener que ir a ninguna parte, prácticamente «confinada». Por mi experiencia, la docencia telemática no es igual que la presencial: pueden surgir problemas técnicos que retrasen alguna actividad y la interacción no es tan espontánea y natural, aunque es cierto que, al menos en las plataformas de docencia empleadas por la Universidad de Vigo, existe la posibilidad tanto de escribir en el chat como de hablar utilizando el micrófono. Con todo, si tuviese que indicar la modalidad predilecta, para mí sería la presencial. Es evidente que actualmente es necesario realizar actividades en línea para garantizar la salud de quienes participan en ellas y reducir los contagios, pero, en las condiciones habituales antes de la irrupción de la pandemia, la presencialidad permitía una mayor interacción con las demás personas que participaban en una actividad o proceso formativo determinado, potenciando, así, las relaciones sociales o interpersonales. Afortunadamente, el lunes 1 de marzo se reanudaron las clases universitarias pre-

senciales en toda Galicia en aquellas titulaciones en las que se desarrollaron así en el primer cuatrimestre.

Puede parecer que en el ámbito universitario todo es confuso y las medidas adoptadas no son congruentes, estables y claras. No obstante, como ya se ha apuntado, el educativo no es el único sector caracterizado por las incertezas y las decisiones cambiantes. Todos los ámbitos de la vida humana se han visto y se ven alterados por las decisiones políticas desde el inicio de la pandemia. Actividades que quizás nunca nos planteamos que no podríamos realizar, tales como tomar un café, ir a un museo o al cine, ver una obra de teatro o estudiar en la biblioteca, se han convertido en alternativas que hoy pueden ser viables y mañana no, o viceversa. La evolución de la pandemia, la sobreinformación relativa al coronavirus y las medidas de prevención de los contagios, que cambian periódicamente y tienen repercusiones políticas y socioeconómicas, han sido y son las causas de graves problemas de la sociedad. Estos problemas no son solo físicos, los cuales son obvios, al ser causados por el contagio de la covid-19, sino también psicológicos. Expertos y expertas subrayan la importancia de la ansiedad, la depresión y numerosos trastornos psicológicos que padecen o padecerán muchas personas a causa de la situación actual. Además, en lo relativo a las patologías físicas, ya se ha mencionado la covid-19, pero existen otras que se ven agravadas porque, en muchos casos, debido a que se invierte más esfuerzo físico y material en el coronavirus, no son diagnosticadas a tiempo o se diagnostican tardíamente, provocando incluso el fallecimiento de un gran número de personas. Por este motivo, es preciso destacar la relevancia de tener una mente abierta en el ámbito sanitario: no todas las patologías se llaman «coronavirus» ni todas las personas enfermas son víctimas de la pandemia. Por ello, en los hospitales, es necesario emplear un esfuerzo material y físico equitativo para todas las personas, de manera que se intente diagnosticar y tratar cualquier patología partiendo de la base de que no tiene por qué ser coronavirus.

En síntesis, la situación actual es compleja y más desfavorable para unas personas que para otras. Desde mi punto de vista, las consecuencias de la pandemia, tanto físicas como psicológicas, continuarán en la posguerra, tras una guerra en la que todas las personas somos enemigas y el arma de combate se llama «coronavirus». En este sentido, yo soy afortunada: en el plano personal, mi casa tiene terreno, por lo que puedo disfrutar de la naturaleza; en el profesional, continúo con mi rutina académica. Es cierto que las actividades formativas y de ocio, en su mayor parte, se desarrollan en línea, y ello puede ocasionar que sean menos llevaderas. También es verdad que la

confusión que nos rodea en lo que se refiere a las medidas de seguridad, que cambian continua y repentinamente, no ayuda a establecer una rutina acorde a las circunstancias. Sin embargo, con la responsabilidad y la empatía colectivas, lograremos que este infortunio termine. Es probable que no consigamos que este virus desaparezca por completo, pero es cierto que llegará una «nueva normalidad». Nuestras vidas han cambiado, pero nada parece indicar que se encuentran en un punto de no retorno.

Lucía Álvarez Martínez

Álvarez, L. (2021). Un infortunio incierto y una incierta afortunada. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 77, 348-354. <https://doi.org/10.53094/MTMC3221>.

Publicaciones

Amplifying voices: our lives, our say

Learning from COVID-19 through the experiences of blind and partially sighted persons across the world

Yana Zayed, Rosario Galarza, María Paula Acuña González, Benjamin Dard.
World Blind Union, 2020; 79 páginas.

Se trata de un informe en inglés, con un resumen ejecutivo disponible en español, basado en una encuesta realizada por la Unión Mundial de Ciegos a 853 personas ciegas y con discapacidad visual de todo el mundo.

El objetivo del documento es informar y concienciar a los lectores sobre los desafíos a los que se han enfrentado las personas con discapacidad visual durante la pandemia de covid-19, así como las estrategias empleadas para superar dichos obstáculos.

En lo que respecta a **los retos más difíciles** a los que se han enfrentado las personas con discapacidad visual durante la pandemia de coronavirus, el informe se ha dividido en 8 áreas temáticas: Transporte y movilidad; Independencia, autonomía y dignidad; Salud mental y bienestar; Accesibilidad; Salud; Distanciamiento físico; Actitudes, y Políticas y prácticas injustas.

Por otro lado, en lo relativo a las estrategias de resiliencia que han facilitado la superación de los obstáculos mencionados, son ocho las estrategias temáticas que se han reflejado en el informe: Redes personales de apoyo, Conexión en línea, Bienestar personal, Ser prácticos, Tecnologías de apoyo, Apoyo de las OPD (Organizaciones de personas con discapacidad) y autodefensa, Crear/encontrar soluciones accesibles y Apoyo formal.

El informe finaliza con una serie de **recomendaciones** divididas, asimismo, en 8 áreas: Resiliencia ante desastres, Desarrollo urbano inclusivo, Diseño universal, Tecnología accesible, Salud mental y bienestar, Políticas inclusivas, Incrementar la concienciación y Desarrollo e incremento de la capacitación.

Disponible en Word para descarga en https://worldblindunion.org/wp-content/uploads/2020/08/Amplifying-Voices-Our-Lives-Our-Say_WBU-COVID-19-Report_August2020_FINAL.docx. La versión en español del resumen ejecutivo (23 páginas) está disponible, también en Word, en https://worldblindunion.org/wp-content/uploads/2020/09/Amplifying-Voices-Our-Lives-Our-Say_WBU-COVID-19-Executive-Summary-Report_August2020_FINAL-ESP.docx.

El impacto de la pandemia COVID-19 en las personas con discapacidad

Idoia García Goikoetxea, Elena Ortega Alonso, Raquel Sanz, Joseba Zalakaín Hernández.

Real Patronato sobre Discapacidad, 2021; 192 páginas. NIPO: 132-20-004-X.

Estudio que aborda las principales necesidades y dificultades que están afrontando las personas con discapacidad en España, así como sus familiares y entorno, a causa de la crisis sanitaria ocasionada por la covid-19, centrándose en cinco ámbitos: los servicios sociales, el empleo, la educación, la salud y otros derechos básicos.

Así mismo, con el estudio se ha tratado de identificar los retos y posibles líneas de actuación o recomendaciones que podrían incorporar las futuras políticas públicas con el objeto de minimizar las consecuencias de esta crisis en las personas con discapacidad o de posibles futuras pandemias.

La investigación ha sido desarrollada por el SIIS Centro de Documentación y Estudios de la Fundación Eguía Careaga, y ha combinado un enfoque cuantitativo junto con un enfoque cualitativo a partir de dos técnicas: en primer lugar, cuatro microencuestas *online* independientes, diseñadas en formato accesible y en lectura fácil, dirigidas a la población con discapacidad, y cuyo trabajo de campo, en conjunto, se extendió desde el 16 de septiembre de 2020 hasta el 13

de noviembre del mismo año. Los resultados de estas microencuestas, además de mostrarse en función de los distintos ámbitos anteriormente señalados, se presentan atendiendo a diversas características sociodemográficas, entre las que se incluye el tipo de discapacidad (física y orgánica, auditiva, visual, intelectual y del desarrollo, salud mental y psicosocial, y varias).

En segundo lugar, de manera complementaria y paralela, se aplicó el método Delphi con 15 profesionales y personas expertas, de cara a detectar las necesidades, problemas y dificultades a las que han tenido que hacer frente las personas con discapacidad así como a señalar recomendaciones y propuestas de futuras líneas de actuación. El estudio, sobre todo, pretende ser un primer acercamiento al impacto de la pandemia en las personas con discapacidad de manera que se pueda contar con una visión panorámica del fenómeno.

El documento está disponible en PDF para descarga en <https://www.siiis.net/documentos/ficha/562555.pdf>.

Los niños nos cuentan: «La escuela en casa»

Icevi Lationamérica.

Icevi Lationamérica, 2021; 66 páginas.

Resultado del concurso *Los niños nos cuentan: «La escuela en casa»* convocado por Icevi Latinoamérica, esta publicación digital recoge los testimonios de 35 niños con discapacidad visual en los que narran sus experiencias en el período de educación no presencial durante la pandemia de la covid-19.

Los trabajos, que proceden de diez países diferentes (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela), sirven de material de análisis para que los educadores puedan seguir colaborando en una mejor educación que brindará más y mejores herramientas para que las personas con discapacidad visual desarrollen una vida plena y libre.

El documento está disponible en PDF para descarga en https://www.foal.es/sites/default/files/ICEVI_LosNin%CC%83osnosCuentan2020.pdf.