

INTEGRACIÓN

Revista sobre ceguera y deficiencia visual

50



- El libro viajero: animación a la lectura en una escuela de padres
- La expresividad del actor con discapacidad visual: expresión y lenguaje a través del haiku
- El arte en tus manos: actividades de exploración táctil en la exposición de la Universidad de Granada

Sumario

Editorial

La inclusión cultural, de la percepción individual a la accesibilidad social 5

Informe

Programa para el incremento de la eficiencia lectora en un caso de Hemianopsia Heterónima Bitemporal..... 7

La aplicación de programas de intervención individualizados que respondan a necesidades específicas puede mejorar sensiblemente las capacidades del alumno, como el incremento en la eficiencia lectora que se presenta en este caso.

*C. M. Santos Plaza, E. del Campo Adrián.

Experiencias

El libro viajero: animación a la lectura en una escuela de padres de niños con discapacidad visual..... 19

Las escuelas de padres son un medio idóneo para fomentar en el niño el desarrollo de hábitos de lectura, a través de la narración oral y de la elaboración de cuentos originales adaptados, como los que se presentan en esta experiencia.

*P. Montoto Chantres, M.D. García Payá, C. Lozano Andreu, M.C. Gambín Pallarés, R. Candel Martín-Rincón, M. Cantón Soriano, J.L. García Rubio.

La expresividad propia del actor con discapacidad visual. Experiencia en torno al entrenamiento de actores ciegos..... 30

En el Movimiento Teatral ONCE se potencia el trabajo de los actores reforzando sus recursos sensoriales mediante estímulos como los haikus, que favorecen la máxima expresividad con el mínimo estímulo visual.

*R. Lluch Rodríguez.

El arte en tus manos: actividades de exploración táctil en la exposición "Obras maestras del patrimonio de la Universidad de Granada" 38

La incorporación de elementos y técnicas de accesibilidad al patrimonio artístico y cultural en exposiciones temporales no sólo facilita la participación de visitantes con discapacidad visual, sino que contribuye a mejorar la conciencia social sobre las necesidades de este colectivo.

*J. Muñoz Arroyo.

Notas y comentarios

<i>Maqueta del Monasterio de Yuste (Cáceres, España)</i>	48
--	----

El Museo Tiflológico de la ONCE en Madrid incluye entre sus reproducciones de residencias de los monarcas españoles esta maqueta del conjunto de edificaciones que se integran en el Monasterio de Yuste, tanto por su valor artístico como por su significación histórica, vinculada al Emperador Carlos V.

*M. E. Cela Esteban.

Crónica

12 Conferencia Internacional de Movilidad: “Orientación y Movilidad en una Sociedad Inclusiva”

<i>Hong Kong (China), 27 de noviembre a 1 de diciembre de 2006.....</i>	50
---	----

*M. A. Matey García.

Publicaciones

56

Noticias

62

Convocatorias

67

Agenda

73

Normas de Publicación

77

Contents

Editorial

<i>Cultural inclusion, from personal abilities to social accessibility</i>	5
--	---

Research Report

<i>Programme to enhance reading efficiency in a case of Bitemporal Heteronymous Hemianopsia</i>	7
---	---

The application of individualized programmes to respond to specific needs can improve pupils' performance substantially, such as in the case studied here.

*C. M. Santos Plaza, E. del Campo Adrián.

From the Field

<i>"The travel book": reading encouragement in a school for parents of children with visual disability</i>	19
--	----

Parents' schools are an ideal medium for fostering reading habits in children through oral narrative and the composition of original adapted stories such as described in this experience.

*P. Montoto Chantres, M.D. García Payá, C. Lozano Andreu, M.C. Gambín Pallarés, R. Candel Martín-Rincón, M. Cantón Soriano, J.L. García Rubio.

<i>Expressiveness in actors with visual disability: training with audio and emotional stimuli</i>	30
---	----

The ONCE Theatre Movement supports actors' efforts by reinforcing their sensory resources with stimuli such as haikus, that elicit maximum expressiveness with a minimum of visual stimuli.

*R. Lluçh Rodríguez.

<i>Art at your fingertips: tactile exploration in the exhibition "Heritage masterpieces at the University of Granada"</i>	38
---	----

The inclusion of elements and techniques to access artistic and cultural heritage in temporary exhibits not only enables visitors with visual disability to participate, but contributes to heightening social awareness of this community's needs.

*J. Muñoz Arroyo.

Notes and comments

<i>Scale model of the Yuste Monastery (Cáceres, Spain)</i>	48
--	----

In its collection of reproductions of Spanish royal residences, ONCE's Museum of the Blind has included a scale model of the Yuste Monastery used by the Emperor Charles the Fifth, both for the artistic value and historic significance of this compound.

*M. E. Cela Esteban.

Conference reports

XII International Mobility Conference: "Orientation and Mobility in an inclusive society"

<i>Hong Kong, China, 27th November-1st December 2006</i>	50
--	----

*M. A. Matey García.

Recent Publications

56

News

62

Forthcoming events

67

Calendar

73

Guidelines for contributors

77

Consejo de Dirección:

Director:

Xavier Grau Sabaté

Subdirectores:

Juan Carlos Puig Costa

Justo Reinares Díez

Patricia Sanz Cameo

Coordinador Técnico:

Juan José Martínez González

Consejo de Redacción:

José María Barrado García

Concepción Blocona Santos

José Luis González Sánchez

María Luisa de Hita Cámara

María Ángeles Lafuente de Frutos

Juan José Martínez González

Documentación:

Evelio Montes López

M^a Isabel Salvador Gómez-Rey

Diseño de cubierta:

Alfredo Carreras Romay

Secretaría y suscripciones:

Eloísa González Fernández

Sagrario Sestafe Cristóbal

Asesoría de Servicios Sociales

Calle del Prado, 24

28014 Madrid

E-mail: integra@once.es

Tel. 91 589 48 31 - 91 589 48 93

www.once.es

Depósito Legal: M. 11.369-1994

Realización Gráfica:

Carácter, S.A.

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



La inclusión cultural, de la percepción individual a la accesibilidad social

Por más habitual que resulte la presencia de personas ciegas o con deficiencias visuales graves en actividades cotidianas, tales como el desplazamiento en la vía pública, el uso del transporte colectivo, o la asistencia a centros educativos o de trabajo, persiste un gran desconocimiento entre la población general sobre aspectos tan fundamentales de la discapacidad visual como la percepción sensorial, o el desarrollo de habilidades de autonomía personal. Desconocimiento que se hace aún más patente cuando concierne al acceso a monumentos, museos o exposiciones, bienes culturales todos ellos cuyo disfrute parece concebirse únicamente a través de su dimensión visual.

Sin embargo, conviene tanto recordar que la percepción sensorial no es exclusivamente visual, como que la percepción háptica no es secundaria, ni subsidiaria de la visual. Cada sistema perceptivo está preparado para codificar determinadas propiedades de los objetos, algunas de las cuales sólo pueden percibirse a través de la háptica. La prevalencia del procesamiento de la información visual se debe a su función integradora de la experiencia, lo que hace de la visión el vehículo esencial de uno de los modos más característicos del aprendizaje, el que se realiza mediante la observación. La visión es, así, el más representativo de los sentidos, y su ausencia o disminución supone una importante reducción de información, que condiciona la percepción de determinados aspectos de la realidad, y, por lo tanto, el funcionamiento del individuo y su interacción social. Mientras que el sistema visual actúa de manera simultánea, el háptico integra la información que ha adquirido sucesivamente, lo que supone que, para captar la misma cantidad de información, se necesita un tiempo mucho mayor, con la consiguiente sobrecarga de memoria y atención.

El estudio de los procesos perceptivos muestra, en suma, que, con restricciones sensoriales tanto como sin ellas, el individuo busca un significado cultural y social en el objeto que percibe, pero ¿cómo afronta la sociedad las dificultades que, aún hoy, limitan muy seriamente las posibilidades de acceso y participación de las personas con discapacidad visual a los bienes culturales? Estos dos puntos de vista pueden apreciarse en la selección de artículos que presentamos en este número 50 de «INTEGRACIÓN».

La lectura es un claro ejemplo de proceso complejo, en el que interactúan factores perceptivos, cognoscitivos y afectivos: la práctica de la lectura no puede limitarse a desarrollar las destrezas y técnicas básicas que permiten alcanzar una adecuada velocidad y comprensión, sino que debe suscitarse su ejercicio motivado y placentero, tal y como muestran

dos de los artículos que publicamos en este número. En el primero, se presentan los resultados de la aplicación de un programa para el incremento de la eficiencia lectora en un caso de Hemianopsia Heterónima Bitemporal, mediante una técnica de lecturas repetidas para mejorar la fluidez lectora, y una estrategia de lecturas compartidas para intentar despertar el placer por la lectura. El segundo, “El libro viajero”, refleja cómo las escuelas de padres son un medio idóneo para fomentar en el niño el desarrollo de hábitos de lectura, a través de la narración oral y de la elaboración de cuentos originales adaptados con ilustraciones en relieve.

El acceso a la cultura a través de manifestaciones como el teatro, las exposiciones, o el patrimonio museístico, constituyen un tema de interés permanente en “INTEGRACIÓN” como lo reflejan los diversos artículos publicados y la sección habitual sobre las maquetas del Museo Tiflológico de la ONCE. En este número incluimos dos novedosas experiencias: “La expresividad propia del actor con discapacidad visual”, refiere la actuación llevada a cabo por la Dirección de Cultura y Deporte de la ONCE, dirigida a potenciar el trabajo de los actores reforzando sus recursos sensoriales mediante estímulos como los haikus, que favorecen la máxima expresividad con el mínimo estímulo visual. “El arte en tus manos”, muestra cómo la organización de actividades de exploración táctil y la incorporación de elementos y técnicas de accesibilidad al patrimonio artístico y cultural en exposiciones temporales, como la realizada en la Universidad de Granada, no sólo facilita la participación de visitantes con discapacidad visual, sino que contribuye a mejorar la conciencia social sobre las necesidades de este colectivo.

Una vez más, “INTEGRACIÓN” se propone como punto de encuentro en el que convergen dos perspectivas esenciales de la inclusión educativa, cultural y social. Los trabajos que publicamos ponen de relieve, por una parte, la importante labor de los profesionales, su esfuerzo por mejorar la asistencia con sus aportaciones metodológicas, estudios e investigaciones; pero, por otra, resaltan también la necesidad de potenciar acciones institucionales encaminadas a impulsar iniciativas que faciliten la inclusión social y la accesibilidad a la cultura en sus distintas manifestaciones, y en las que la ONCE puede aportar su experiencia y asesoramiento en la adaptación de materiales y actividades. Corresponde igualmente a todo el cuerpo social (instituciones, asociaciones y ciudadanos) mejorar la sensibilidad a las necesidades de las personas con discapacidad visual, y contemplarlas a la hora de organizar sus actividades.

INTEGRACIÓN EN LA RED

¿Deseas consultar los contenidos de la revista en Internet?



INTEGRACIÓN. Revista sobre ceguera y deficiencia visual

Ahora ya pueden consultarse los índices y los textos completos de los artículos publicados en nuestra revista, tanto en formato pdf como texto.

¿Cómo acceder a la versión electrónica de *Integración*?

De manera sencilla, en la página web de la ONCE www.once.es a través de los siguientes enlaces:

Servicios sociales



Publicaciones especializadas



Revista Integración



Programa para el incremento de la eficiencia lectora en un caso de Hemianopsia Heterónima Bitemporal

C. M Santos Plaza
E. del Campo Adrián

RESUMEN: Se presentan los resultados de la aplicación de un programa para el incremento de la eficiencia lectora en un caso de Hemianopsia Heterónima Bitemporal. El objetivo de esta investigación ha sido demostrar que era posible incrementar de forma significativa la eficiencia lectora de una niña con baja visión, que presentaba un nivel lector muy inferior a los requerimientos de su etapa educativa, mediante la aplicación de un programa individualizado. Durante 15 sesiones se ha combinado un entrenamiento en habilidades visuales de optimización del resto visual; una técnica de lecturas repetidas para mejorar la fluidez lectora y una estrategia de lecturas compartidas para intentar despertar el placer por la lectura. Los resultados muestran una tendencia hacia el incremento de la velocidad y comprensión lectora; una mejora en el reconocimiento de palabras y en el uso de los signos de puntuación, si bien se advierte, igualmente, que este método de intervención no es lo suficientemente eficaz, por sí solo, para mejorar velocidad y comprensión lectora, de forma consistente, en un caso como el analizado. Se señala la necesidad de profundizar en el conocimiento de las características del alumno con deficiencia visual que determinan su código primario de lectoescritura, y se propone extender las investigaciones a alumnos de Secundaria.

PALABRAS CLAVE: Educación. Rehabilitación visual. Alumnos con baja visión. Lectura. Eficiencia lectora. Hemianopsia Heterónima Bitemporal.

ABSTRACT: *Programme to enhance reading efficiency in a case of Bitemporal Heteronymous Hemianopsia.* The results of a programme to enhance reading efficiency in a case of Bitemporal Heteronymous Hemianopsia are discussed. The aim of this research was to show that the reading skills of a girl with low vision, which were far below the requirements for her age group, could be significantly improved with an individualized programme. In the 15 sessions conducted, training to optimize remaining vision was combined with repetitive reading to improve reading fluency as well as with a shared reading strategy to attempt to stimulate the desire to read for pleasure. The results showed a tendency toward increased reading speed and comprehension, better word recognition and the use of punctuation marks. At the same time, the method proved to be insufficient to by itself consistently improve reading speed and comprehension in cases such as the one analyzed. The article stresses the need for an in-depth understanding of visually impaired pupils' characteristics when determining their primary reading-writing code and proposes to widening the scope of the study to include secondary education students.

KEY WORDS: Education. Visual rehabilitation. Students with low vision. Reading skills. Bitemporal Heteronymous Hemianopsia.

INTRODUCCIÓN

Incrementar la eficiencia lectora de los alumnos con graves deficiencias visuales es uno de los retos con los que se enfrentan diariamente los

profesionales que trabajan en el ámbito de la atención educativa con esta población escolar. Los alumnos con baja visión utilizan diferentes medios para acceder a la información escrita. Si la deficiencia visual es leve o moderada el código

utilizado preferentemente es el visual, empleándose lógicamente el braille con mayor frecuencia en los casos más severos.

La lectura es una actividad cognitiva extremadamente compleja. Existe un acuerdo general en cuanto a la intervención de distintos niveles de procesamiento y diferentes procesos cognitivos, pero hay todavía diferencias significativas en su concreción y en la importancia que se le otorga en el resultado final a cada uno de ellos. Sánchez y Cuetos (1998) consideran que hay que distinguir por un lado las habilidades que nos permiten identificar y atribuir un significado a las palabras escritas que aparecen ante nuestros ojos y, por otro, las implicadas en los procesos de interpretación o comprensión lingüística. De acuerdo con Cuetos (2002), el sistema de lectura está formado por cuatro módulos separables, relativamente autónomos, que cumplen funciones específicas (y que se componen a su vez de otros subprocesos): los procesos perceptivos, el procesamiento léxico, el procesamiento sintáctico y el procesamiento semántico. Watson y Willows (1993) consideran que en todos los estudios clasificatorios de sujetos con problemas lectores existe un subgrupo que manifiesta déficits en algún aspecto de la percepción visual, la memoria visual o las habilidades perceptivo-motrices. En un estudio realizado por Kavale y Forness (2000) en el que revisaron 267 investigaciones dirigidas a analizar la relación entre los procesos perceptivos y la ejecución de la lectura, señalan que algunas habilidades perceptivo visuales y auditivas (la memoria visual, la discriminación visual y el cierre visual) pueden predecir el aumento en la exactitud lectora.

Cuando leemos o escribimos la visión juega un papel fundamental en las habilidades de identificación y representación gráfica de las palabras, por ello cuando el input visual presenta graves deficiencias estas habilidades adquieren un papel fundamental en los procesos de lectura. Las intervenciones dirigidas a alumnos deficientes visuales se han centrado principalmente en estos procesos, especialmente en los perceptivos visuales, trabajando habitualmente tareas visuales como por ejemplo la realización de exploraciones y recorridos ordenados. No obstante existen pocos métodos elaborados específicamente para mejorar su eficiencia lectora. La baja incidencia de la deficiencia visual entre la población escolar puede ser una de las causas de la escasa atención que se le ha prestado.

Es evidente que el nivel de destreza perceptivo-visual es muy importante al inicio del aprendizaje de la lectura (entre los 5 y los 7 años), mientras que los niños más mayores dependerán de estrategias lingüísticas y verbales (cognitivas) para su

éxito en la lectoescritura. En el caso de los alumnos con baja visión es especialmente importante alcanzar un desarrollo perceptivo visual adecuado antes de abordar la enseñanza de la lectoescritura. La fijación, la localización, la exploración y el seguimiento son habilidades básicas necesarias para que se pueda conseguir un correcto aprendizaje de la lectura. Pero, como en los demás alumnos, la importancia de la percepción visual en la eficiencia lectora decrece según van afianzando estas habilidades visuales y van adquiriendo estrategias cognitivas, aunque parece que esta transición es más larga, por lo que el periodo en el que la percepción visual es especialmente significativa puede ser más dilatado. No obstante, la intervención con alumnos con baja visión se centra en ocasiones en la realización de ejercicios perceptivo visuales ante dificultades de lectura que poco o nada tienen que ver con los procesos perceptivos.

En línea con lo señalado por Cuetos (2002), los procesos léxicos son aquellos que nos conducen a asignar un significado a la palabra escrita. La mayoría de autores e investigaciones consultadas avalan la teoría de la doble ruta para el reconocimiento de las palabras. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas las dos rutas, la léxica y la fonológica. Estos dos procedimientos conducen desde el signo gráfico al significado de las palabras. La vía fonológica es la ruta que utilizamos para leer palabras desconocidas. Accedemos a la palabra después de realizar tres operaciones. Primero segmentamos la palabra en sus grafemas, después convertimos esos grafemas en representaciones fonológicas y por fin volvemos a ensamblar estas representaciones en una completa. La vía léxica, también denominada visual, supone un reconocimiento inmediato de la palabra escrita, por lo que requiere que el lector haya sido capaz de observar y memorizar la secuencia de grafemas que distingue a cada palabra del resto, algo que depende de la experiencia repetida con esas palabras escritas. La ruta visual permite leer con mayor rapidez las palabras frecuentes. Moraza y Campo (2002) destacan las notables diferencias que existen entre los idiomas en la cercanía de la palabra escrita con la representación fonémica inicial de la misma, en su transparencia. Estas diferencias repercuten lógicamente en la facilidad de uso de las rutas de acceso al léxico. Es mucho más complicado utilizar la ruta fonológica en idiomas con dificultades de deletreo (inglés, alemán, holandés...) que en idiomas mucho más transparentes como el nuestro.

Requerimientos visuales para la lectura

Las dificultades derivadas del bajo input visual están relacionadas con el funcionamiento de las

funciones visuales repercutiendo claramente en la eficiencia de la lectura. La presencia de una baja agudeza visual, un mal control oculomotor o pérdidas significativas del campo visual afectarán de modo importante a la lectura en vista. En una revisión sobre los requerimientos visuales para la lectura, Whittaker y Lovie-Kitchin (1993) encontraron cuatro factores que afectaban de forma especial a la velocidad lectora: la reserva de agudeza, el contraste, el campo visual y el tamaño de los escotomas centrales. Para poder leer de forma eficiente es necesario que exista la suficiente reserva de agudeza, es decir, no podemos leer cómodamente la letra cercana al umbral de nuestra capacidad de discriminación. Como mínimo el tamaño de la letra con la que se trabaja debe ser el doble del umbral de la agudeza visual de cerca (tamaño más pequeño de letra que la persona puede discriminar), aunque Whittaker y Lovie-Kitchin (1993) encontraron que la proporción óptima para obtener la máxima velocidad lectora se situaba en un rango entre 6:1 a 18:1.

La reducción significativa del campo visual periférico obligará al lector a hacer mayor número de fijaciones, reduciendo la velocidad y dificultando el acceso directo a buen número de palabras. También pueden presentar dificultades en los cambios de renglón, especialmente cuando éstos sean excesivamente largos. La eficiencia en la lectura requiere suficiente campo visual central, particularmente a la derecha del punto de fijación. Los buenos lectores pueden extraer información alrededor de 15 caracteres a la derecha del punto de fijación (McConkie & Rayner, 1975). Este espacio perceptivo es necesario para prever el texto que vamos a leer, ayudando a identificar las palabras durante la siguiente fijación. Se ha demostrado una relación inversamente proporcional entre la velocidad y exactitud lectora y el tamaño de los escotomas centrales (Cumings, Whittaker, Watson, & Budd, 1985).

Hemos observado que los patrones de lectura en vista de los sujetos con baja visión varían notablemente según la patología, la agudeza o el campo visual. En líneas generales las distancias de trabajo son mucho más cortas, por lo que el campo de fijación se reduce considerablemente, y la gran mayoría tienen que trabajar con visión monocular, ya sea porque un ojo posee un resto visual significativamente superior, o porque la baja visión imposibilita distancias de trabajo y/o precisan utilizar ayudas ópticas incompatibles con la binocularidad.

Muchos alumnos deficientes visuales presentan dificultades en el control del movimiento ocular, dificultando los movimientos sacádicos y las fijaciones oculares que nos permiten leer, afectando

a los movimientos lineales y a las regresiones e imposibilitando en ocasiones realizar el cambio de línea en diagonal con seguridad. Frecuentemente es necesario el empleo de ayudas ópticas especiales, que aumentan el tamaño de la letra pero que provocan dificultades añadidas en su manejo. Para el sistema visual humano supone un nivel de esfuerzo muy distinto enfocar a distancias muy cortas (por debajo de 40 cm) que a las medias o largas. El cambio de forma en el cristalino se consigue regulando el nivel de tensión de los músculos ciliares, y éste es mayor cuanto menor es la distancia a enfocar. El mantenimiento del enfoque a distancias cortas puede producir fatiga ocular. En los niños la capacidad de acomodación es muy alta, pero cuando la distancia de trabajo es muy corta puede obligarles a realizar un gran esfuerzo acomodativo.

Un buen control oculomotor es necesario para realizar las apropiadas fijaciones en el texto de lectura. El sistema oculomotor debe encontrar la fijación preferida para el reconocimiento de cada palabra en el menor tiempo posible y realizar el barrido de retorno a la siguiente línea del texto. Las personas con graves disfunciones oculomotoras, como el nistagmus congénito, o aquellas causadas por desórdenes neurológicos, pueden presentar dificultades específicas para realizar las tareas de lectura.

Igualmente, las pérdidas de la mitad o de la cuarta parte del campo visual (hemianopsias y cuadrantanopsias) son otro aspecto importante que debemos considerar debido a su incidencia en un proceso tan complejo como es el de la visión. Las hemianopsias pueden ser homónimas, si afectan a la misma parte de la mitad vertical del campo visual en ambos ojos, y heterónimas, si afectan las dos mitades temporales o nasales. Funcionalmente, las personas con este tipo de patologías suelen presentar suficiente agudeza visual para acceder a la lectura sin ayudas ópticas especiales. Las dificultades están más relacionadas con la zona de pérdida de campo visual. Las homónimas derechas y las heterónimas bitemporales afectan especialmente a la lectura al no disponer del campo visual a la derecha del punto de fijación. Las homónimas izquierdas dificultan el cambio de renglón y los movimientos de regresión. En todos los casos la pérdida constriñe el campo visual horizontal, que es el que precisamos normalmente en la lectura, reduciendo con ello el campo de fijación. Aunque pueda resultar extraño, una de las técnicas con las que se obtienen -en algunos casos- buenos resultados consiste en rotar el libro para que lean de arriba abajo, consiguiendo ampliar significativamente el campo visual para la lectura.

A pesar de las dificultades descritas y la evidente necesidad de mejorar la eficiencia lectora de muchos alumnos con baja visión, existe poco material específico que permita a los profesionales abordar esta tarea con las suficientes garantías. En nuestro país se utilizan con mucha frecuencia los ejercicios propuestos por Inde y Backman (1988). Se trata de un manual para autoadiestramiento de personas adultas que quieran optimizar su lectura. Se incluye un buen número de ejercicios para incrementar la eficiencia visual para cuatro grupos funcionales de baja visión (personas con escotoma central, reducción de campo, visión borrosa y nistagmus).

Espejo y Bueno (2005) consideran que en los alumnos con baja visión el desarrollo de una serie de habilidades visuales, mediante un entrenamiento especial adaptado a las características individuales de la deficiencia visual, puede mejorar el uso de la visión en tareas de lectura. Recomiendan el siguiente procedimiento:

- Determinar las mejores condiciones de legibilidad para cada caso (tamaño y grosor de las grafías, separación de las palabras y renglones, uso de ayudas ópticas de baja visión, ayudas ergonómicas).
- Reducir el número de momentos de fijación. Entrenar para leer el mayor número de palabras sin detenerse.
- Aprender a realizar correctamente la técnica de cambio de línea.
- Registrar grupos de palabras simultáneamente para dar contenido a lo que se lee. Es decir, aprender a retener las palabras que se van leyendo para comprender su significado.

En el ámbito internacional no se encuentran muchas investigaciones que incorporen métodos específicos para la mejora de la eficiencia visual de alumnos en edad escolar con baja visión. Especialmente interesantes nos han parecido la de Tan y Nicholson (1997), en la que demostraron cómo entrenando a los niños a descifrar las palabras con rapidez y precisión se mejoraba su comprensión lectora; y el método de “lecturas repetidas”, de Layton y Koenig (1998), que consideramos ofrece muchas aplicaciones en los alumnos con baja visión y que hemos utilizado en nuestro estudio.

La efectividad del método de “lecturas repetidas” (Layton y Koenig, 1998) en alumnos con visión normal ha sido bien establecida en diferentes investigaciones (Carver y Hoffman, 1981; Chomsky, 1976; Dahl, 1974; Dowhower, 1987;

Samuels, 1979). Se persigue la mejora de la fluidez lectora mediante la lectura repetida de textos cortos sencillos. En cada sesión el alumno tiene que leer repetidamente un mismo texto hasta que alcanza el criterio previamente establecido de velocidad lectora. El texto es diferente en cada sesión de trabajo y el criterio se va aumentando gradualmente después de que el alumno supere el anterior durante varias sesiones. Samuels (1979) considera que es importante focalizar la atención en la velocidad lectora, no incluyendo en los criterios la exactitud en el reconocimiento de palabras porque interferiría en la mejora de la fluidez. No obstante, Samuels obtuvo resultados que muestran cómo el método de lecturas repetidas mejora tanto la velocidad como la exactitud lectora.

En su estudio aplicaron el método de lecturas repetidas a cuatro estudiantes deficientes visuales: uno de 1º, uno de 2º y dos de 5º, dos casos, de enseñanza primaria, obteniendo una mejora significativa en la velocidad lectora, sin afectar a la exactitud y comprensión lectora. El procedimiento empleado incluía un periodo introductorio (Prebaseline); una fase en la que se recogían datos de velocidad, exactitud y porcentaje de recuerdo de palabras durante al menos tres sesiones para establecer una línea base estable (Baseline); el periodo propiamente de intervención, que incluía cuatro subfases en los que se incrementaba el criterio de velocidad lectora después de alcanzar el anterior durante cinco días (Intervention); una vez a la semana, durante el periodo de intervención, se solicitaba al estudiante que leyera un texto literario de su nivel educativo para comprobar la generalización que se estaba haciendo de los resultados (Generalization); por último, durante las cuatro semanas siguientes a la intervención se repetía el método una vez a la semana. Los resultados alcanzados sugieren la efectividad de las “lecturas repetidas” para mejorar la fluidez lectora de alumnos con baja visión.

Consideramos que este método tiene muchas ventajas para nuestra población, siempre que se combine adecuadamente con las estrategias anteriormente descritas. Si conseguimos que nuestros alumnos sean capaces de leer con soltura textos, aunque sean de un nivel de dificultad lingüística inferior a su nivel educativo, estos resultados podrán generalizarse a su práctica cotidiana, mejorando su motivación para la lectura.

Hemos podido comprobar cómo la mayoría de los estudiantes deficientes visuales leen menos que sus compañeros. Fellenius (1999) encontró que los alumnos con baja visión no leían por placer con la misma frecuencia con la que lo hacen

sus compañeros sin déficit visual. Existen diferencias significativas atendiendo a las características individuales, pero en general la dificultad visual parece incidir no sólo en la calidad sino también en la cantidad de letra impresa a la que acceden los estudiantes con baja visión. Consideramos, pues, de suma importancia la búsqueda de métodos que puedan mejorar la eficiencia lectora para optimizar este proceso básico y fundamental en la práctica educativa. Las dificultades de lectura de las personas con baja visión dependen de una problemática tan heterogénea que no es posible diseñar programas tipo efectivos. Por un lado evidentemente se encuentra el input visual, por lo que habrá que tener muy presentes las repercusiones funcionales de la deficiencia visual, pero por otro, habrá que considerar las características individuales en los ámbitos cognitivos, de estilo de aprendizaje, atencionales, emocionales..., y las dificultades específicas en la lectura.

Para que estos programas sean realmente eficientes es necesario profundizar en el conocimiento de la práctica lectora. Existen algunos estudios que analizan la capacidad y la forma de decodificar de los estudiantes con baja visión en la lectura visual, especialmente en inglés y en holandés, pero las diferencias idiomáticas, tan significativas en una tarea de fuerte componente lingüístico como la lectura, hace especialmente necesario que se realicen este tipo de estudios en español. Si en el ámbito internacional la investigación ha resultado a todas luces insuficiente, con respecto a los patrones visuales de lectura de niños con baja visión (lectura en tinta), en nuestro panorama nacional resulta casi inédita. Esta es una de las principales razones que nos animó a abordar una línea de investigación sobre estos aspectos, tanto en trabajos previos relacionados con la incidencia del nistagmus en la velocidad y comprensión lectora (Santos, Prieto, García, Roa y Peral, 1997), el diseño y validación de un programa informatizado de entrenamiento visual (Rodríguez, Vicente, Santos y Lillo, 2003), y el incremento de la eficiencia lectora en determinadas patologías visuales. Es precisamente sobre este último aspecto, el análisis de un caso de hemianopsia heterónima bitemporal y la aplicación de un programa para el incremento de la eficiencia lectora, el objeto de nuestro estudio que aquí presentamos.

MÉTODO

Objetivos

A partir del estudio de la literatura revisada, y en especial de los trabajos de Layton y Koenig (1998), nos planteamos la hipótesis de mejorar

de forma significativa la velocidad y la comprensión lectora de una alumna deficiente visual, que presentaba en estos dos parámetros un nivel muy inferior a los requerimientos de su etapa educativa (5º de Educación Primaria), mediante un programa individualizado de intervención de incremento de la eficiencia lectora que combinase:

- La estimulación/entrenamiento visual de las áreas perceptivo visuales que no estuvieran plenamente desarrolladas.
- Las habilidades visuales de optimización del resto visual derivadas de su tipo de visión funcional.
- La mejora de la fluidez lectora.

Sujeto

El programa se aplicó a una alumna de 12 años, una vez finalizado el 5º curso de Educación Primaria, atendida por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Deficientes Visuales de la Comunidad de Madrid desde el inicio de su escolarización.

Los datos relativos a su resto visual se extraen del informe de la evaluación del funcionamiento visual realizado en el Servicio de Rehabilitación del Centro de Recursos Educativos “Antonio Vicente Mosquete” de la ONCE. La alumna alcanza una agudeza visual de lejos de 3/12 (Test Feinbloom) en ambos ojos con su refracción en gafas, astigmatismo miópico compuesto. No presenta disminución significativa de la sensibilidad al contraste. Tiene nistagmus e insuficiencia de convergencia, aunque consigue visión binocular, pero con clara dominancia del ojo derecho. El campo visual presenta una Hemianopsia Heterónima Bitemporal.

En la Evaluación Funcional de la Visión, que realizamos seis meses antes de la intervención, se explicaba cómo, con su corrección habitual, podía ver letra de diccionario (0,63 Test Zeiss) a unos 12 centímetros de distancia, con una velocidad de 30 palabras por minuto. No realizaba adecuadamente las fijaciones, recorridos y cambios de miradas necesarios para realizar un seguimiento de la lectura eficiente. Se saltaba continuamente palabras, cometía numerosos errores y no realizaba adecuadamente los cambios de renglón. Aunque tenía suficiente agudeza visual para poder discriminar las letras y símbolos de su nivel educativo, con una reserva de tamaño suficientemente amplia, la reducción de su campo visual podía ser la principal razón de índole visual que le dificultaba la lectura en vista.

También se valoró si existían dificultades perceptivo visuales que pudieran estar incidiendo en su eficiencia visual. Se pasaron diversos ítem del Procedimiento de Valoración Diagnóstica de la Dra. Barraga (Barraga,1980), de la Lista de Control del Método Mira y Piensa (Chapman, Tobin, Tooze, Moss,1979) y se valoraron diversas tareas con el Programa de Entrenamiento Visual por Ordenador, EVO (Rodríguez, Lillo, Vicente y Santos 2001; Rodríguez, Vicente, Santos y Lillo 2003). Los resultados fueron adecuados a su nivel y sus capacidades visuales, realizando bien los recorridos, exploraciones y seguimientos visuales que pudieran estar incidiendo en sus dificultades de lectura. No obstante se comprobó que su rapidez perceptiva visual, localización de estímulos visuales, era bastante lenta. Estas dificultades se corresponden con la disminución de su campo visual, pero se consideraba que podría obtener mayor eficiencia con un entrenamiento visual en esta tarea.

De los datos psicopedagógicos relacionados con su competencia lectora podemos señalar:

- La comunicación verbal es adecuada a su edad. No tiene ningún problema de pronunciación ni de construcción lingüística.
- Su nivel de lectura, valorada con el Test de Análisis de Lectura y Escritura, TALE (Toro y Cervera, 2002), está muy por debajo de su capacidad intelectual. No tiene el nivel de lectura oral y comprensión lectora que cabría esperar para su edad y nivel escolar. Tiene una comprensión equivalente a un nivel de 3º de Primaria. Estas dificultades inciden en el correcto seguimiento de los aprendizajes propios de su edad y curso, y pueden incidir en otros aspectos como su autoestima.

Antes de comenzar a aplicar el programa de intervención se realizan diversas pruebas para comprobar si la lectura en vertical, de arriba hacia abajo en vez de izquierda a derecha, sería pertinente para mejorar su campo visual. En una primera valoración parece que podría mejorar con esta técnica, pero también se comprueba que sería necesario ocluir su ojo izquierdo. Presenta insuficiencia de convergencia, lo que provoca que no pueda mantener la visión binocular durante todo el proceso lector, manifestando que se le juntan los renglones. No obstante, se decide no continuar con esta técnica ya que la rechaza y consideramos que no es el momento oportuno. Sí acepta de buen grado la sugerencia de que se ayude de un rotulador marcador para no perderse en el texto, lo que le facilita la lectura.

Instrumentos

Tanto en las evaluaciones de pretest y postest como en la intervención se utilizaron los siguientes materiales:

- Batería de evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria, PROLEC, ediciones TEA (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2004).
- Libros y Cuaderno de preguntas “¡Qué Vida más divertida!” de la Colección leer para el desarrollo de una mejor comprensión lectora, editorial CEPE (Monfort e Higuero, 2000).
- Programa de Entrenamiento Visual por Ordenador, EVO, editado por la ONCE (Rodríguez, Vicente, Santos y Lillo, 2003).

Procedimiento

Pretest

Se completa la valoración de la lectura. Queremos analizar si presenta mayores problemas en la mecánica lectora, en el reconocimiento de palabras, en la comprensión, o en todos los procesos. Utilizamos las pruebas de la batería de evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria, PROLEC. Se decide utilizar esta batería, que tiene como ámbito de aplicación hasta 4º de Educación Primaria, después de consultar a los psicopedagogos del equipo.

Intervención

La intervención se ha realizado casi por completo en un periodo de vacaciones escolares, y no se ha realizado durante este tiempo ninguna otra actuación educativa relacionada con la lectura. Toda la información anteriormente expuesta indica que no se había producido ninguna evolución satisfactoria durante el último curso escolar, por lo que no había una tendencia previa de mejoría de la eficiencia lectora.

Se realizan tres sesiones de trabajo por semana con una duración aproximada de 2 horas. En las 15 sesiones se mantiene una estructura similar, intentando que la niña no se fatigue en exceso y no pierda la motivación en la consecución de los objetivos. La estructura de cada sesión fue la siguiente:

1. Realiza una primera lectura cronometrada del texto escogido del libro “¡Qué vida más divertida!” (Monfort e Higuero, 2000). Los textos son relatos narrativos cortos, aproximadamente de unas 250 palabras. Se anotan todos los errores en el reconocimiento de palabras. También

se comprueba si realiza las pausas y entonaciones que le indican los signos de puntuación, anotando todas las incorrecciones.

2. Se le formulan las preguntas de comprensión lectora correspondientes al texto.
3. Realiza una lectura conjunta del mismo texto. Se aprovecha para corregir los fallos detectados en la primera lectura, tanto en el reconocimiento de palabras como en los signos de puntuación. Se le van realizando, al tiempo que va apareciendo la información en el texto, las preguntas de comprensión que ha fallado. En todos los casos se le prestan todas las ayudas necesarias para que resuelva las dificultades: corrigiendo en el momento los errores en el reconocimiento de palabras; indicando las pausas que no realiza al no respetar los signos de puntuación; aclarando el significado de las palabras desconocidas; ayudándole a realizar inferencias con la información explícita del texto.
4. Realiza la segunda lectura cronometrada del texto.
5. Se termina la sesión trabajando la rapidez perceptiva visual, localización de estímulos visuales. Se utiliza el ejercicio denominado "Localización" del programa EVO. En este ejercicio aparece en pantalla un número determinado de estímulos, contornos de cuadrados o círculos, sin color. Uno de los estímulos, elegido al azar por el programa, aparece relleno de color a modo de flash. La alumna tiene que indicar el lugar donde aparece el flash. La dificultad del ejercicio depende del tamaño del estímulo, del tiempo que permanece el color y del número de estímulos que aparecen en la pantalla. Todos estos parámetros los predetermina el instructor al disponer de 4 tamaños, 6 tiempos y pudiendo combinarse todo ello con la aparición en pantalla de 2, 3, 4, 5, 6 ó 9 estímulos.

Postest

Se aplican nuevamente las pruebas de la batería de evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria, PROLEC, en las que se habían detectado dificultades en el Pretest, para evaluar la evolución en los procesos lectores.

Resultados

Como se ha comentado anteriormente, se decidió utilizar las pruebas de la batería de evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educa-

ción Primaria, PROLEC, que tiene como ámbito de aplicación hasta cuarto de Primaria, porque si valoráramos teniendo en cuenta su curso escolar, 5º de Primaria, hubiéramos debido emplear el PROLEC SE (Ramos y Cuetos, 2003) y ésta era una prueba muy superior a sus actuales capacidades. En consecuencia se decide tomar como referencia las puntuaciones medias de 4º de Primaria, ya que es el nivel superior de la citada batería y la más cercana a su curso escolar. Siguiendo las normas interpretativas de la misma, observamos que la niña tiene problemas (índice de dificultad) cuando su puntuación se sitúa dos o más desviaciones típicas (Dt) por debajo de la media. Se considera que existen dudas sobre la presencia o ausencia de dificultades (dudosa dificultad) si su puntuación se sitúa entre una y dos desviaciones típicas (Dt) por debajo de la media.

Los resultados del PROLEC indican que no presenta ninguna dificultad en los procesos de identificación de letras. En los procesos léxicos, en el reconocimiento de palabras, presenta dificultades en las dos pruebas en las que tiene que leer pseudopalabras. La prueba nº 5 consiste en la lectura de una lista de 30 pseudopalabras. En el Pretest obtiene una puntuación directa de 25, cuando el índice de dificultad se sitúa en 26 y la dudosa dificultad en 27, después del programa sólo comete un error, alcanzando los 29 aciertos. (Ver figura 1).

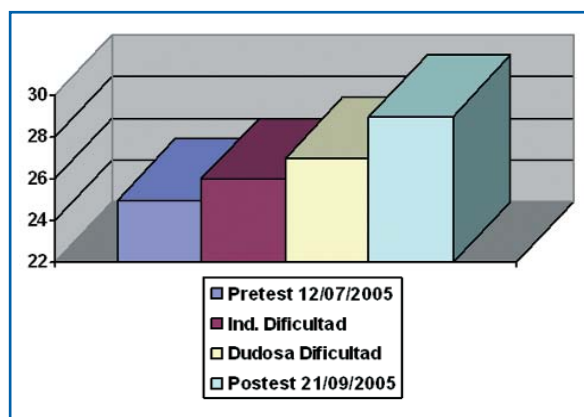


Figura 1. Resultados procesos léxicos (lectura de pseudopalabras)

En la prueba nº 6 tiene que leer palabras y pseudopalabras mezcladas y pertenecientes a diferentes categorías (20 palabras de alta frecuencia, 20 palabras de baja frecuencia y 20 pseudopalabras). No comete ningún error en la lectura de palabras frecuentes y se encuentra en el límite de la dudosa dificultad en las palabras de baja frecuencia, superando esta tarea en el Postest. En la lectura de las 20 pseudopalabras comete continuos errores, obteniendo una puntuación inicial de 13, consiguiendo ejecutar la tarea sin ningún error después de la intervención. (Ver figura 2).

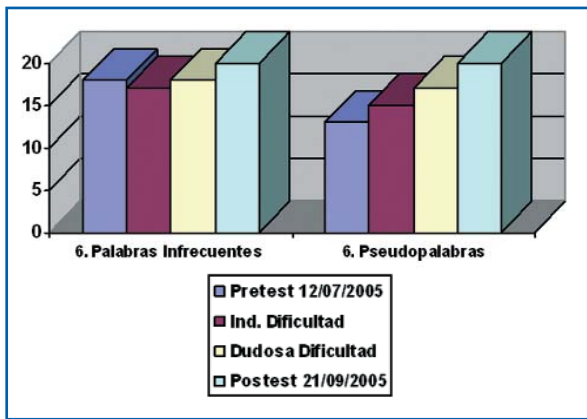


Figura 2. Resultados procesos léxicos (lectura palabras y pseudopalabras)

Estas pruebas tienen como objetivo analizar el grado de desarrollo de las dos rutas de la lectura. Todos estos resultados parecen indicar que el escolar presentaba dificultades en la ruta fonológica de reconocimiento de palabras y que el programa de intervención le ha ayudado a mejorar en este aspecto.

En la evaluación de los procesos sintácticos presentó dificultades en el uso de los signos de puntuación. En el Pretest obtiene una puntuación directa de 7, consiguiendo después del programa alcanzar una puntuación directa de 9. Este resultado indicaría también una mejora importante en este aspecto, aunque se considera que sigue teniendo dificultades, ya que se situaría en el límite de la dudosa dificultad comparado con el nivel de cuarto de primaria. (Ver figura 3).

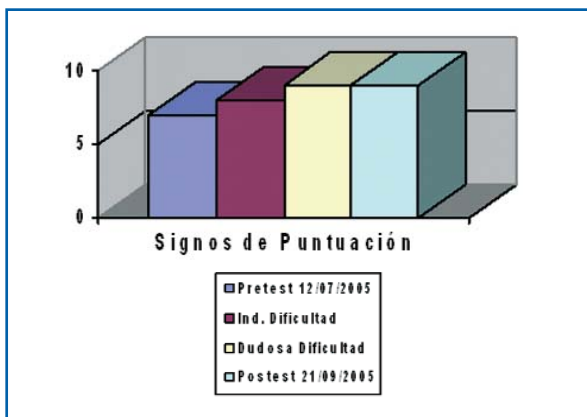


Figura 3. Signos de puntuación

Por último, en los procesos semánticos se comprueba que es capaz de extraer el significado de oraciones sencillas, pero presenta dificultades en la comprensión de textos, tanto en preguntas literales como en las inferenciales. En el Pretest obtuvo una puntuación directa de 9, consiguiendo después de la intervención una puntuación de 11 (la máxima puntuación de la prueba es de 16). Este resultado expresa que

aunque existe una mejora apreciable sigue presentando dificultades para extraer el significado de los textos. (Ver figura 4).

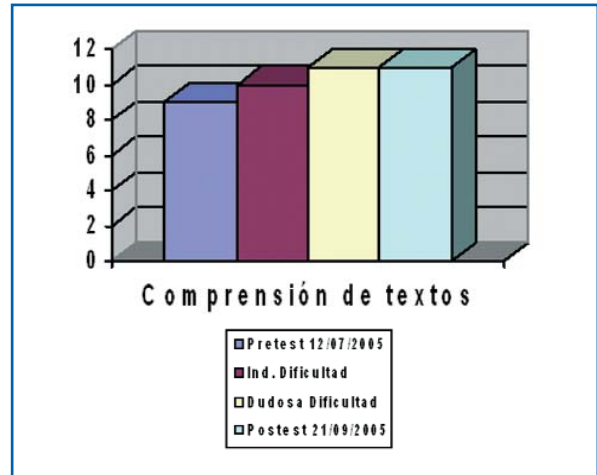


Figura 4. Comprensión de textos

Los datos de la velocidad lectora recogidos durante la intervención, tanto en la primera como en la segunda lectura, parecen indicar una ligera tendencia positiva, pero con fuertes altibajos en los resultados. Comenzó leyendo en la primera sesión 40 palabras por minuto en la 1ª lectura y 56 en la 2ª lectura cronometrada. Alcanza sus máximas puntuaciones en las sesiones 9ª y 10ª, consiguiendo 59 y 57 palabras por minuto respectivamente en la 1ª lectura, y 71 y 74 palabras por minuto en la 2ª lectura. Posteriormente se produce un claro retroceso, remontando nuevamente al final para obtener en la última sesión 50 y 67 palabras por minuto en la 1ª y la 2ª lectura (ver figura 5). Por lo tanto, consideramos que, aunque en general la tendencia es buena, no se ha obtenido la mejora significativa que esperábamos conseguir, por lo que deberíamos reflexionar si ello puede deberse a que el método, a partir de la 11ª sesión, hubiera producido cierta desmotivación en el escolar, o bien pudiera deberse a otros factores más relacionados con el momento de aplicación del programa (vacaciones escolares).

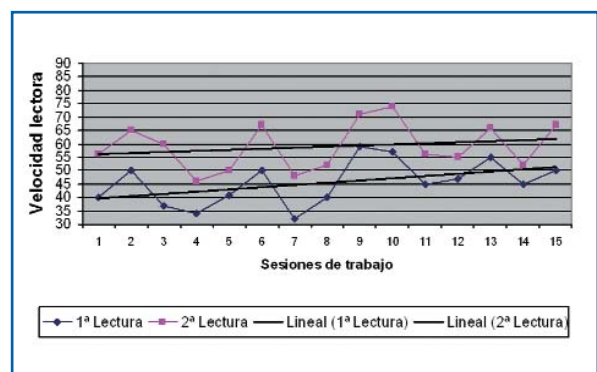


Figura 5. Velocidad lectora

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran una tendencia hacia el incremento de la velocidad y comprensión lectora; una mejora en el reconocimiento de palabras y en el uso de los signos de puntuación. No obstante, no podemos afirmar que se haya conseguido la mejora significativa en velocidad y comprensión lectora que formulábamos en nuestra hipótesis.

Durante la intervención comprobamos que las características de la visión de la niña dificultaban su fluidez lectora más de lo que habíamos considerado durante las valoraciones visuales. Un buen lector con visión normal es capaz de utilizar un campo de lectura relativamente grande. Ella, en cambio, tenía que emplear frecuentes fijaciones en cada línea, y se observaban claramente las dificultades para fijar en la siguiente palabra. Como hemos expuesto anteriormente, la eficiencia en la lectura requiere un campo visual central suficiente, particularmente a la derecha del punto de fijación. La alumna no disponía de este espacio, como consecuencia de su pérdida de campo visual, y además tenía dificultades de convergencia que le provocaban que se le juntaran las líneas y no siempre era capaz de seguir el renglón con facilidad. En estas circunstancias es realmente complicado conseguir una lectura fluida.

Como se ha comentado, se intentó antes del inicio del programa de intervención el uso de una técnica que podría proporcionarle buenos resultados, la lectura en vertical, pero finalmente hubo que desestimar su uso debido a dificultades de aceptación y manifestaciones de rechazo por parte de la niña.

El análisis de los resultados indica que hubiera sido oportuno introducir ejercicios específicos para reducir el número de los momentos de fijación y para aprender a realizar correctamente la técnica de cambio de línea, como recomiendan Espejo y Bueno (2005). Se trabajaron estos aspectos durante las lecturas, pero probablemente se hubieran conseguido mejores resultados si se hubieran incluido ejercicios específicos en la estructura del programa.

En cuanto al reconocimiento de palabras los resultados indican que presentaba mayores dificultades en el acceso por la ruta fonológica. Rodríguez (2005) considera que es la ruta fonológica la que se utiliza con mayor frecuencia en los lectores con baja visión. Otros autores (Arjona, González y Romero, 1994) describen cómo los alumnos con baja visión frecuentemente no terminan de leer las palabras adivinando el final de las mismas, una ruta fonológica-inferencial. En este caso hay indicios para plantearse que

está utilizando una ruta visual con cierta eficacia en las palabras frecuentes pero cuando no lo consigue presenta grandes dificultades en la ruta fonológica, por lo que parece intentar utilizar la ruta visual realizando sustituciones en toda la palabra y no sólo al final de la misma.

Los resultados de nuestro estudio serían coincidentes con los observados por Gompel y otros, (2004) y otras investigaciones recientes en las que se señalan las diferencias en las estrategias que adoptan los lectores con baja visión en relación con lectores con visión normal con similares habilidades de lectura. Douglas y otros (2004) compararon la exactitud, comprensión y velocidad lectora de 25 estudiantes deficientes visuales (media de edad = 10 años, 5 meses) con otros 25 alumnos con visión normal más pequeños (media de edad = 8 años, 8 meses). No se apreciaron diferencias significativas entre ambos grupos, por lo que concluyeron que existe un retraso general de los lectores deficientes visuales (en exactitud, comprensión y velocidad) y que éstos eran más propensos a realizar errores de sustitución, mientras que los lectores con visión normal realizaban más errores de pronunciación. En nuestro estudio, la alumna cometió continuamente errores de sustitución, tanto en la lectura de palabras sueltas como especialmente durante las lecturas de los textos. Consideramos que, efectivamente, esto podría ser debido al uso de analogías para compensar la baja calidad de su input visual. Además, esta hipótesis sería consecuente con los últimos hallazgos sobre la forma en que procesamos las palabras.

En el caso de los alumnos con baja visión es lógico que la baja calidad del input visual tenga como consecuencia que la discriminación de las letras sea muy lenta y que intenten compensarla accediendo al significado de la palabra de forma rápida, produciéndose entonces el claro incremento en los errores de sustitución. Evidentemente no se puede generalizar a partir de un caso único, pero seguimos pensando que los alumnos con baja visión no reconocen las palabras con la misma exactitud que los alumnos videntes, y no sólo más lentamente como consideraron Gompel y otros (2003).

En relación con la comprensión lectora, Gompel y otros (2004) encontraron que, a pesar de la menor velocidad lectora y la necesidad de más tiempo para las tareas de comprensión lectora, los niños deficientes visuales comprenden los textos al menos tan bien como los niños con visión normal. Consideran que, si tienen suficiente tiempo para leer (entre 1 ½ y 2 veces más que los videntes sería razonable), comprender los textos no

debe resultar un problema para ellos. Las implicaciones prácticas son claras, se les debe proporcionar suficiente tiempo para el estudio y permitirles disponer de este tiempo adicional en todo tipo de pruebas y exámenes.

Pero en nuestro estudio se observan claras dificultades en la comprensión lectora, aunque consideramos que éstas no se deben únicamente a su reducido input visual. Aunque desde luego es uno de los factores implicados, ya que la falta de fluidez y la continua sustitución de palabras no ayudan precisamente a la comprensión, consideramos que en este caso juegan un papel mucho más importante las habilidades cognitivas que las perceptivas. Hemos podido comprobar en nuestra experiencia de trabajo cómo alumnos con velocidad y exactitud lectora similares, o incluso peores, presentaban por el contrario una buena comprensión lectora y unos excelentes resultados académicos. No hemos encontrado investigaciones en nuestro país que estudien las capacidades de comprensión lectora de los alumnos deficientes visuales. Sólo tenemos la referencia que hace Vicente (1999) a un estudio realizado por la Sección de Educación de la ONCE en 1992, no publicado, en el que concluyeron que la comprensión lectora no estaba directamente relacionada con la velocidad, pudiendo ser aceptable a pesar de ser esta última especialmente reducida.

Uno de los indicadores que consideramos puede ser realmente significativo es la amplitud de la memoria de trabajo. Existe amplia evidencia de la correlación existente entre la amplitud de la memoria de trabajo y la comprensión de la lectura. Daneman y Carpenter (1980) hallaron una correlación entre ambas de 0,72 entre estudiantes universitarios. Estudios posteriores han encontrado correlaciones similares en muestras con una gama más amplia de edades y habilidad (Baddeley, Logie, Nimmo-Smith y Brereton, 1985; Masson y Miller, 1983). Normalmente no se tiene en cuenta este factor, ya que las únicas pruebas que suelen utilizarse miden la amplitud de memoria inmediata, como las que se usan en el Wisc-R (Wechsler, 1974), y se ha comprobado que no es un buen indicador de la comprensión lectora. Consideramos altamente interesante comprobar la correlación que existe entre amplitud de memoria de trabajo y comprensión lectora en estudiantes deficientes visuales. Como afirman Vieiro y Gómez (2004): "si el número de operaciones simultáneo es elevado y la capacidad de activación que debe distribuirse excede la capacidad de la MO (medida a través de la prueba de Daneman y Carpenter, 1980) el procesamiento se retardará y algunos resultados parciales pueden ser olvidados." (pág. 120). Pensamos que esto

sucede muy frecuentemente cuando la decodificación de las palabras consume buen número de recursos como consecuencia de un deficitario input visual.

En resumen, los resultados han mostrado que la intervención realizada ha posibilitado una mejora tanto en el reconocimiento de palabras como en el uso de los signos de puntuación, y una tendencia hacia el incremento de la velocidad y comprensión lectora que nos anima a continuar con nuestra línea de investigación. No obstante, también hemos podido comprobar que la incidencia de la deficiencia visual en la fluidez lectora de la alumna no la habíamos valorado previamente en toda su dimensión. Por otro lado parece que el método de intervención, basado principalmente en las lecturas repetidas, aunque consiga obtener resultados positivos, no es lo suficientemente eficiente, por sí solo, para mejorar la velocidad y la comprensión lectora de forma consistente.

Consideramos que para poder abordar programas de este tipo con garantías de éxito es preciso profundizar en el conocimiento de las características que diferencian al alumno deficiente visual que trabaja usando como código primario de lectoescritura la vista. En consecuencia hemos decidido continuar nuestra línea de investigación con un estudio exploratorio, un trabajo de campo en el que intentaremos acercarnos a la realidad de la práctica lectora de los alumnos deficientes visuales en la Educación Secundaria (ESO) que utilizan prioritariamente la visión, con el objetivo, desde el punto de vista teórico, de establecer, en la medida de lo posible, un perfil de esta población. Pero esta investigación tiene preferentemente un objetivo aplicado: el de fijar una línea base en diferentes medidas y para distintos grupos, atendiendo a las características de la deficiencia visual, a fin de poner a prueba posteriormente un nuevo programa de intervención dirigido a mejorar la fluidez lectora. Esperamos en un próximo artículo informar de los resultados alcanzados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arjona, C.; González, A. y Romero, F. J. (1994). La lectoescritura en el deficiente visual grave, en Bueno, M. y Toro S. (Coord.) *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona: Aljibe.
- Baddeley, A. D., Logie, R., Nimmo-Smith, I. y Brereton, N. (1985). Components of fluent reading. *Journal of Memory and Language*, 24, 119-131.
- Barraga, N. (1980). Source book on low vision. Louisville, Kentucky: American Printing House for the Blind. Trad. Cast. *Textos reunidos de*

- la Dra. Barraga, Madrid. ONCE. (1986). Segunda edición (1997).
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Alertes.
- Carver, R. P. y Hoffman, J. V. (1981). The effect of practice through repeated reading on gain in reading ability using a computer-based instructional system. *Reading Research Quarterly*, 16, 374-390.
- Chapman, E. K., Tobin, M. J., Tooze, F. H., Moss, S., (1979). Look and Think. London. Schools Councils Publications. Trad. Cast. *Mira y Pien-sa*. Madrid. ONCE. (1986). Segunda edición (1997).
- Chomsky, C. (1976). When you still can't read in third grade: After decoding, What? En: S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (3-30). Newark, DE: International Reading Association.
- Cuetos, F. (2002). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. 4ª edición. Madrid: CISSPRAXIS.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (2004) *PROLEC. Evaluación de los PROCESOS LEC-TORES*. 5ª edición. Madrid: TEA Ediciones.
- Cummings, R. W., Whittaker, S. G., Watson, G. R. y Budd, J. M. (1985). Scanning characters and reading with a central scotoma. *American Journal of Optometry and Physiological Optics*, 62, 833-843.
- Dahl, P. J. (1974). *An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills*. (Final report of Project No. 3-1154). Washington, D C: National Institute of Education; Office of Research (ERIC Document Reproduction Service No ED 099 812)
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Douglas, G., Grimley, M., McLinden, M. & Watson, L. (2004). Reading errors made by children with low vision. *Ophthalmic & Physiological Optics*, 24 (4), 319-322.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated readings on second-grade transitional reader's fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Espejo, B. y Bueno, M. (2005). Importancia del aprovechamiento del resto visual para la autonomía personal. *III Congreso Virtual INTEREDVISUAL sobre La Autonomía Personal de Personas con Ceguera o Deficiencia Visual*. Málaga.
- Fellenius, K. (1999). Reading environment at home and at school of Swedish students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93, 211-224.
- Gompel, M., Janssen, N. M., van Bon, W. H. J. y Schreuder, R. (2003). Visual input and orthographic knowledge in word reading of children with low vision. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97, 273-284.
- Gompel, M., van Bon, W. H. J. & Schreuder, R. (2004). Reading by Children with Low Vision. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98, 77-89.
- Inde, K., Backman, O. (1988). *El adiestramiento de la visión subnormal*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Kavale, K. A. y Forness, S. R. (2000). Auditory and visual perception and learning disabilities: A quantitative reanalysis and historical reinterpretation. *Learning Disability Quarterly*, 23, 253-270.
- Layton, C. A., Koenig, A. J. (1998). Increasing Reading Fluency in Elementary Students with Low Vision through Repeated Readings. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 276-292.
- Masson, M. E. J., y Miller, G. A. (1983). Working memory and individual differences in comprehension and memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 75, 314-318.
- McConkie, G. W., y Rayner, K. (1975). The span of the effective stimulus during a fixation in reading. *Perception and Pshychophysics*, 17, 578-586.
- Monfort, M. e Higuero, R. (2000). *¡Qué vida más divertida!* Colección leer nº 1. Libro y Cuaderno de Preguntas. Madrid. CEPE .
- Moraza, I. y Campo, M.E. del (2002). Conceptos generales sobre el aprendizaje de la lectura, en Campo, M.E. del. *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Volumen I. Madrid: Sanz y Torres.
- Ramos J. L., y Cuetos, F. (2003) *Batería de evaluación de los Procesos Lectores en los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, PROLEC SE*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rodríguez, A. (2005). *¿Cómo leen los niños con ceguera y baja visión?* Archidona: Aljibe.
- Rodríguez, J. J., Lillo, J., Vicente, M. J. y Santos, C.M. (2001). EVO: Sistema informático de entrenamiento visual para personas deficientes visuales. *Integración*, 36, 5-16.
- Rodríguez, J. J., Vicente, M. J., Santos, C. M., y Lillo, J. (2003). *Proyecto de Investigación EVO. Entrenamiento Visual por Ordenador*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 33. 403-408.
- Sánchez E., Cuetos F. (1998). Dificultades en la lectoescritura: naturaleza del problema. En González-Pienda J. A., Núñez J. C. *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid. Ediciones Pirámide.

- Santos, C. M., Prieto, N., García, A. M., Roa, A., Peral, A. (1997). Incidencia del Nistagmus en la Velocidad y Comprensión Lectora de los Estudiantes Deficientes Visuales. *Actas de la V Conferencia Internacional sobre Baja Visión. Visión '96. Vol. 1.* 290-295. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Tan, A. y Nicholson, T. (1997) Flashcards revisited: Training poor readers to read word master improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 267-288.
- Toro, J. y Cervera, M. (2002). *TALE. Test de análisis de la lectoescritura*. Madrid: A. Machado Libros.
- Vicente, M. J. (1999). Baja Visión, en Checa F. J. y Varios. *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual Volumen II*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Vieiro y Gómez. (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Educación.
- Watson, C. y Willows D. M. (1993). Evidence for a visual-processing deficit subtype among disabled readers. En D.M. Willows, R.S. Kruk & E. Corcos (Eds.) *Visual Processes in Reading And Reading Disabilities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wechsler, D: (1974). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. The Psychological Corporation, New York. Traducción y adaptación. *WISC-R. Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-Revisada*. 2ª Edición. Madrid.:TEA Ediciones.
- Whittaker, S. G. & Lovie-Kitchin, J. E. (1993). Visual requirements for reading. *Optometry and Vision Science*, 70, 54-65.
-
- Carlos Manuel Santos Plaza. Técnico de rehabilitación. Centro de Recursos Educativos "Antonio Vicente Mosquete". Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Pº de La Habana, 208. 28036 Madrid. España.
Correo electrónico: carlosantos@telefonica.net
- Elena del Campo Adrián. Profesora titular. Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). C/ Juan del Rosal nº 10. 28040. Madrid. España.
Correo electrónico: mcampo@psi.uned.es



El libro viajero: animación a la lectura en una escuela de padres de niños con discapacidad visual¹

P. Montoto Chantres
M. D. García Payá
C. Lozano Andreu
M. C. Gambín Pallarés
R. Candel Martín-Rincón
M. Cantón Soriano
J. L. García Rubio

RESUMEN: Se presentan las actividades de animación a la lectura desarrolladas entre abril y junio de 2006 en la escuela de padres de alumnos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria del Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Alicante. Los autores aluden al papel de los cuentos en el desarrollo infantil, así como a la intervención decisiva de la familia en los hábitos de lectura. Se refieren los contenidos teóricos impartidos en la escuela de padres, sobre aspectos evolutivos del niño, y se indican algunas recomendaciones para llevar a cabo la narración oral de cuentos. Por último, se describe la actividad que da nombre a la experiencia: la elaboración conjunta por todos los participantes de dos cuentos, uno para cada grupo de alumnos. La valoración positiva de la experiencia hace prever que se repita en otros cursos.

PALABRAS CLAVE: Educación. Formación de la familia. Escuela de padres. Animación a la lectura.

ABSTRACT: *“The travel book”*: reading encouragement in a school for parents of children with visual disability. This article discusses reading encouragement activities conducted from April to June 2006 in the school for parents of pre- and young primary school children at ONCE’s Educational Resources Centre in Alicante. The role of stories in child development is discussed in the context of the importance of the family environment in creating reading habits. The child development theory taught to parents is summarized and recommendations for oral story-telling are put forward. Lastly, a description is provided of the activity after which the experience is named: the joint drafting of two stories, one per group of students. Given the high evaluation scores attained, the experience will in all likelihood be continued in future school years.

KEY WORDS: Education. Family training. School for parents. Reading encouragement.

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo parte de la consideración de que la lectura constituye no sólo un medio básico para que el niño adquiera información del entorno socio-cultural y educativo, sino una de las for-

mas más placenteras que tiene de ocupar el tiempo de ocio.

Leer es un proceso complejo en el que interactúan factores perceptivos, cognoscitivos y afectivos. Sobre todo, es preciso que el niño esté motivado y que, a ese deseo suyo de conocer y comunicar, su ambiente responda de modo satisfactorio; y es que la práctica de la lectura no se puede limitar a desarrollar las destrezas y técnicas básicas que permitan alcanzar una adecuada velocidad y comprensión, sino que deberá incluir ade-

¹ Este trabajo obtuvo el Primer premio en la modalidad de “Experiencias Escolares” del XX Concurso de Investigación Educativa sobre Experiencias Escolares, convocado por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

más el goce por la lectura misma. En palabras de Bruno Bettelheim (2001) se trata de «ayudarle en cada momento a moverse con soltura entre la variedad, a conocer sus propias necesidades de lectura y a encontrar lo más adecuado para él». Conseguir esto no es tarea fácil, habrá que promover y reforzar actitudes y hábitos lectores positivos, despertar su curiosidad intelectual y que la lectura sea un medio de satisfacer esa curiosidad. Para ello, es conveniente disponer de libros cuya presentación sea atractiva y adecuada, y cuyos temas le interesen y entusiasmen.

La lectura es, pues, un acto intencional, plagado de intereses y de condiciones. Para saber leer hay que poder reconocer unos contextos y tener unas intenciones comunicativas. Hay que conocer mundos y querer comunicarse; saber algo y querer ser persuadidos de algo nuevo.

En el campo específico de la discapacidad visual, considerando de la ceguera total a una disminución visual grave, destacan tres aspectos fundamentales:

- Por un lado, las particularidades del proceso lector en estos niños, derivadas de sus características perceptivas (discriminación táctil de los símbolos, menor velocidad, dificultad en la percepción e interpretación de ilustraciones y dibujos complementarios en tinta o en relieve, etc.)
- La disponibilidad de materiales de lectura variados que contemplen tales particularidades.
- Y, por último, el papel relevante del entorno del niño, el maestro y la familia, que tiene que aportar incentivos, valores y metas que muevan hacia el gusto por la lectura.

Por ello, es fundamental que fomentemos la lectura desde el primer momento en el que los niños y niñas comienzan a dar los primeros pasos con los cuentos, ya que de un niño motivado lograremos un buen lector. En la medida en que los padres y madres sepan transmitir el gusto por la lectura, el niño ampliará su capacidad de imaginación, de sensibilidad, de comprensión y de pensamiento independiente. Creando lazos afectivos y de complicidad con los padres favoreceremos la formación de futuros lectores y mejores estudiantes.

Debemos ser conscientes de que es más difícil conseguir estos objetivos en los niños con discapacidad visual grave, debido a los aspectos antes señalados —y que en apartados posteriores desarrollaremos—, así como de la importancia de promover actividades que favorezcan en el niño el placer por la lectura. Es precisamente ésta la finalidad de la

escuela de padres, de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, que realizamos en el último trimestre del curso 2005/2006 en el Centro de Recursos Educativos “Espíritu Santo” de la ONCE y que presentamos en estas páginas. Este proyecto forma parte de una serie de escuelas de padres que, con el lema “Leer es un placer”, el equipo viene realizando desde hace dos años. El objetivo es la animación a la lectura en niños con discapacidad visual y la implicación de la familia en este proceso.

El poder de los cuentos

Cuentos, relatos y leyendas llevan a mundos irreales donde la tarea de educar a los hijos resulta más fácil. Los cuentos infantiles satisfacen y enriquecen la vida interna de los niños. Esto es debido a que los cuentos se desarrollan en el mismo plano en el que se encuentra el niño, en cuanto a aspectos psicológicos y emocionales se refiere. Los cuentos hablan de fuertes impulsos internos de una manera que el pequeño puede comprenderlos inconscientemente y, además, ofrecen ejemplos de soluciones, temporales o permanentes, a sus conflictos.

Este tipo de historia enriquece la vida del niño porque estimula su imaginación, le ayuda a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones, tiene en cuenta sus preocupaciones y aspiraciones, le ayuda a reconocer sus conflictos y le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan.

—Los cuentos aportan a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo.

El niño necesita que le demos la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo al que tiene que aprender a enfrentarse. Para poder hacer esto, los padres tienen que ayudar al pequeño a que extraiga un sentido coherente al caos de sus sentimientos. Los cuentos infantiles generalmente proporcionan seguridad al niño porque le dan esperanzas respecto al futuro.

Según Bettelheim (2006), estos cuentos pueden ofrecer soluciones a los conflictos del niño, ya que sus contradicciones internas son representadas y expresadas mediante los personajes y las acciones de la historia. Esta representación permite que al niño se le hagan comprensibles muchos de sus sentimientos, reacciones y actuaciones que todavía no entiende ni domina.

—Los cuentos ayudan al niño a vencer presiones internas que lo dominan.

Los cuentos posibilitan que el niño empiece a aceptar y comprender sus ideas y sentimientos

contradictorios. Al identificarse con los diferentes personajes de los cuentos, los niños empiezan a experimentar por ellos mismos sentimientos de justicia, fidelidad, amor, valentía, etc.

—*Los cuentos favorecen las relaciones interpersonales.*

Esto sucede cuando “se cuenta” y no cuando “se lee” un cuento. Es preferible que se cuenten cuentos a los hijos en vez de leerlos porque, al contarlos, se puede intervenir como narradores en la historia y el niño como oyente. Contar un cuento es un acontecimiento interpersonal en el que el adulto y el niño pueden participar por igual, por lo que fortalece el vínculo padre-hijo.

—*Los cuentos transmiten mensajes educativos.*

A los niños les fascina escuchar una y otra vez un relato que les gusta. Los cuentos contienen mensajes educativos y valores morales importantes y les ayudan a superar las dificultades con las que se encuentran a lo largo del crecimiento. De ahí que, a veces, el niño insista en la repetición del mismo cuento, porque necesita acabar de captar el mensaje que ese cuento le transmite y la solución que ofrece a su propia problemática.

—*Los cuentos proporcionan confianza.*

En los cuentos tradicionales, este equilibrio entre las fuerzas del bien y del mal, que acaba siempre por inclinarse a favor del primero, hace surgir en el niño la esperanza de que los episodios más o menos desafortunados o desgraciados de su vida irán disminuyendo de intensidad y acabarán por desaparecer; que hallará una suerte más propicia y que, finalmente, encontrará aquella persona o cosa que lo mantendrá al abrigo de cualquier peligro.

—*Los cuentos están llenos de símbolos significativos.*

Los cuentos tienen un poder extraordinario debido precisamente a que los mensajes o principios que se desprenden están encubiertos. No se debe explicar el significado de los símbolos a los niños. Ellos se benefician de las enseñanzas del cuento de forma inconsciente y, si se intenta reducir la riqueza de los símbolos a explicaciones conscientes, lo único que se conseguirá es que el relato no sea eficaz.

La familia y la lectura

La lectura es una herramienta sumamente útil para conseguir muchos objetivos importantes con los hijos. Hay estudios que indican que los padres

que, durante el tiempo que están con sus hijos, les hablan, les leen, y les ofrecen muestras de afecto, les ayudan a su crecimiento y su maduración.

A los niños desde muy pequeños les gusta que sus padres y familiares (abuelos, etc.) les lean cuentos o les cuenten historias. En ese momento los vemos atentos a lo que les contamos, no quieren perder detalle. Para ellos es una sensación muy agradable. Por eso, leerles en voz alta frecuentemente desde pequeños va a permitir en el futuro mayor motivación en ellos, e incluso que se aficionen a la lectura.

Cuando los padres se toman tiempo para tener en brazos a sus hijos y leerles un cuento, les estamos ofreciendo un gran regalo. Les transmitimos con claridad el mensaje más importante: que los queremos. Además de favorecer conocimientos sobre la vida de animalitos, historias de princesas, etc. A través de ellos les vamos a transmitir confianza y a expresar sentimientos. A través de la lectura se puede llegar a crear un vínculo especial. Leer va a ser un buen canal de comunicación con nuestro hijo, va a ser soñar, imaginar, entretener, aprender, conocer.

Conviene ser conscientes de que formar lectores es muy distinto a enseñar a leer. Que nuestro hijo tenga capacidad para leer no va a hacer necesariamente que sea un lector.

Ahora bien, ¿qué podemos hacer para crear en el niño las ganas de leer y que mantenga el interés por la lectura?

Una de las cosas más importantes es que los padres y también los maestros transmitan ese placer por leer. Los adultos van a ser el modelo para ellos.

Si leen, si los ven leer, si ven que comentan cosas de una revista, de un periódico, de un libro que estén leyendo, percibirán qué es lo que les transmite la lectura a ellos. Por eso los padres son los que más van a influir en el fomento de este hábito y los más indicados para ejercer una influencia positiva.

La lectura en los primeros momentos, cuando acaban de aprender el código lector, no es placentera para los niños, leen muy lento, les cuesta entender lo que leen y a veces se equivocan con las palabras. En estos momentos es bueno que les ayuden y les acompañen en la lectura para que no pierdan la motivación por lo que cuenta la historia.

En síntesis, lo importante es que la lectura sea un placer y que el niño adquiera hábitos lectores adecuados.

Pero, ¿qué podemos hacer los padres? ¿Cómo podemos favorecer el gusto por la lectura?

Intentar dar respuestas a estas cuestiones ha sido la finalidad de la experiencia de la escuela de padres que presentamos en estas páginas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolló en el contexto de una escuela de padres, titulada “El libro viajero”, durante los meses de abril, mayo y junio del curso 2005/2006 en el Centro de Recursos Educativos “Espíritu Santo” de la ONCE en Alicante.

En ella participaron 12 alumnos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria y sus familias. El objetivo que se perseguía era la animación a la lectura de niños con discapacidad visual y la implicación de las familias en la adquisición y desarrollo de la lectura de sus hijos y del gusto por leer por medio de la elaboración de un cuento. Este proyecto forma parte de una serie de escuelas de padres que, con el lema “Leer es un placer”, el equipo viene realizando desde hace dos años y en las que se han realizado diferentes tipos de actividades: adaptación de las ilustraciones de cuentos, exposiciones de cuentos adaptados por la ONCE, por los profesores de apoyo y por los padres; charlas sobre recomendaciones de las lecturas más adecuadas e idóneas según tramos de edad, y sesiones de cuentacuentos para los alumnos y sus familias.

En esta ocasión, en la escuela de padres se combinaron dos tipos de actividad. En un primer momento, se proporcionaron a los padres, en una sesión de dos horas, contenidos esenciales del desarrollo de los niños con discapacidad visual relacionados con el objetivo que se perseguía: la adquisición del gusto por la lectura, que fueron dados por diferentes profesionales del equipo en un formato informativo y de orientaciones prácticas. De este modo, se hizo una breve introducción sobre las etapas evolutivas, los problemas de lectura más frecuentes, el papel motivador de la familia, la importancia del cuento en el desarrollo del niño y diferentes estrategias que pueden utilizar los padres a la hora de acercar el cuento y su lectura a los hijos.

En un segundo momento, más participativo y creativo, tanto para los niños como para sus familias, se les planteó la elaboración de un cuento viajero como proyecto común con sus adaptaciones visuales y en relieve.

Sesiones informativas/orientaciones prácticas para la lectura

Aspectos evolutivos

De los diferentes temas tratados en la Escuela de Padres sobre el desarrollo del niño, desde su nacimiento hasta los 8 años y las distintas etapas evolutivas por las que pasa (sensoriomotriz, preoperatoria y operatoria) queremos comentar algunos aspectos concretos por su significación para los niños con discapacidad visual y los padres relacionados con el objetivo de la experiencia.

—La aparición del lenguaje, la interiorización de la palabra, es un aspecto del desarrollo muy importante para poder comprender e interactuar con el otro y expresar deseos e intenciones, y donde el niño ciego puede tener otro ritmo para salir de sí mismo y conectar con el otro y comunicar lo que quiere, pudiendo surgir ecolalias, repetición de palabras, tartamudeos, o hablar en tercera persona («la niña quiere agua»). El adulto desempeña un papel fundamental, ayudándole a su desarrollo preguntándole cuando llegue de la guardería o colegio, dialogando con él.

—El juego ayuda al desarrollo del pensamiento simbólico y a la socialización. El niño se pone en el lugar del otro, expresa sus sentimientos y libera sus conflictos internos. El niño ciego y de baja visión necesita un mayor requerimiento y seguridad. Empieza a jugar más tarde que los niños videntes, pero no tiene por qué jugar ni menos ni peor. Tiene a veces tendencia a un juego repetitivo y simple, de carácter persistente, debido a la falta de visión y a veces a la falta de estimulación. El papel de los adultos puede ser muy importante y decisivo. Y demuestra lo esencial que es el apoyo de los padres para el desarrollo del juego, que es a su vez fundamental para el desarrollo del niño en su globalidad.

—El niño aprende a partir de experiencias concretas. En el periodo intuitivo (4-7 años), el niño tiene todavía un pensamiento rígido y egocéntrico: todo gira a su alrededor. Pero con el pensamiento simbólico aparecen una serie de instrumentos de expresión:

- El dibujo: es muy difícil para los niños, pero podrán dibujar algo en la medida que vayan adquiriendo aprendizajes y percibiendo más correctamente los objetos y la realidad.
- La imitación: los niños con graves deficiencias visuales, y en especial los niños ciegos,

tendrán grandes dificultades para el aprendizaje por observación y la realización de conductas imitativas, siendo necesaria la ayuda del adulto. Seremos nosotros quienes se lo enseñemos, quienes le ayudaremos a que lo experimente, lo explore, lo toque con sus manos utilizando el tiempo que necesite, las veces que sea, sin prisas. Con ello estaremos favoreciendo su interiorización, la elaboración de imágenes mentales, tan importantes para comprender, para leer, para evitar verbalismos, para relacionarse, etc.

- Su esquema corporal: conocer su cuerpo poco a poco. En espejo, el de un tercero. Este aspecto será muy importante trabajarlo, ya que su cuerpo puede ser proyección para ver objetos y reconocer las cosas.

En un periodo posterior, el de las operaciones intelectuales concretas (7-12 años), el niño empieza a salir de su egocentrismo. Se inicia la lógica, los sentimientos sociales y de cooperación. Se independiza más. Aparecen los juegos reglados, colectivos, esperar turnos. Y aparecen los líderes.

Particularidades de la lectura

Es muy importante tener presente que cada niño lleva su ritmo en el desarrollo evolutivo y que los padres no deben ser profesores de sus hijos.

¿Cuáles pueden ser las razones por las que muchas veces estos niños van a otro ritmo (un poco más lento en ocasiones) que el resto de sus compañeros sin discapacidad visual?

—Los métodos de lectura suelen ser globales: A partir de una frase o de una palabra escrita en la pizarra o en carteles que decoran el aula, se van asociando mediante memoria visual a otras y se van diferenciando de las demás. Este método no es el óptimo para estos niños, bien sea porque no tengan ningún resto visual o porque el que tienen no les permita fijarse en la decoración que se encuentra más alejada en las paredes (por estar fuera de su campo visual o no tener contraste o tamaño suficiente). Ellos aprenden mejor letra a letra (método analítico). Esta situación es posible, sobre todo en el caso de los alumnos ciegos totales, ya que el inicio del braille lo realiza el especialista de la ONCE, pero no siempre es así, sobre todo con los alumnos que trabajan en tinta, ya que éstos deben amoldarse más al método del resto de la clase.

—Los alumnos sin resto visual encuentran dificultad en el aprendizaje de conceptos básicos

(debido a la falta de estímulos visuales y posibilidad de imitación), pero en el aula los van a necesitar en el mismo momento que los demás, cuando es posible que su nivel de maduración se encuentre en una fase diferente y no haya alcanzado los niveles del resto del grupo.

—El niño ciego debe adquirir una coordinación bimanual y una independencia interdigital superior a la de un niño con resto de visión, debido a que es el aprendizaje previo al braille. Sin embargo, un alumno que lea en tinta no necesita tanta precisión bimanual.

—Como en los demás niños, cuanto más estimulación reciban, tanto por parte de la familia como del centro, mayor rendimiento obtendrán.

La lectura en braille presenta unas características especiales con respecto a la de tinta que no suelen favorecer el gusto por la lectura en estos niños:

—Resulta una lectura árida: para el niño que trabaja en braille, un tomo pequeño en tinta (15 páginas en tinta con poco texto y mucho dibujo) en braille supone un volumen con muchas más páginas. A veces lleva láminas en relieve muy voluminosas. Para el niño discapacitado visual que trabaja en tinta también puede resultar árido, ya que es posible que no vea los colores o no vea detalles de los dibujos.

—Una vez que se ha adquirido el código lector, mantener el gusto por la lectura puede ser también una labor ardua: en los libros en braille deja de haber ilustraciones y contienen mucho más texto. En los libros en tinta, la letra es más pequeña, las líneas tienen menos espacios entre sí y se diferencian menos las grafías de las letras, y los dibujos o fotografías no se aprecian tan fácilmente cuando el niño tiene deficiencias visuales graves.

Papel de los padres

Si los padres desean que para su hijo leer sea un placer, será fundamental que consideren la lectura como un momento lúdico, como un juego. Debe ser un momento relajado, de tranquilidad, incluso de compartir el tiempo con los demás hermanos y no suponer un «deber» más. Tiene que ser algo que tanto el padre como el hijo lo busquen porque sea un momento bueno para los dos.

Y una vez se esté leyendo con él, habrá que darse cuenta de cuándo es el momento de parar. A veces están cansados o no aguantan mucho

tiempo sentados, y en esos momentos se debe abreviar el rato de lectura y combinarlo con algún juego, hablando, etc. pues no es bueno provocarle sentimientos de obligación o negativos hacia ella.

Es importante que los padres sepan braille o las técnicas que utilizan los niños con baja visión (acompañar la lectura con una guía para no perder el renglón, utilizar un tipo y tamaño de letra determinado, etc.).

Cuando los cuentos son muy básicos y con poco texto, se pueden tener en casa cuentos que estén escritos en braille y en tinta al mismo tiempo, o se puede adaptar fácilmente cualquier cuento que se compre en el mercado. Cuando el volumen del texto vaya en aumento, va a ser más difícil o imposible esta adaptación, por lo que la actitud de los padres debe ser positiva y encauzarla de alguna de estas dos maneras:

- Tener dos libros, el niño en braille y el padre/madre en tinta.
- Leer en braille en el mismo libro del niño. Esto resulta mucho más motivador para él. Para poder realizar esto, si no se tiene mucha práctica en la lectura directa del braille, un consejo sería que se escribiera encima del braille, con lápiz, las palabras en tinta. De esta manera, el familiar que lee en tinta podrá hacerlo de una forma fluida y para el alumno será muy motivador y podrá seguir mejor la trama del cuento (comprensión lectora).

Cuando se quiera adaptar un cuento, se deberá tener en cuenta que no es necesario hacer una obra de arte, se trata de disfrutar y, con ayuda de una explicación verbal y alguna textura característica, o colores vivos, hacer que el niño identifique mejor y pueda imaginar mediante el tacto a algún personaje del cuento que se le está relatando o él mismo está leyendo.

También podemos aprovechar otras actividades para atraer su interés por la lectura: visitas a librerías y bibliotecas para hablar de o seleccionar un libro para leer, o programas de la televisión que les gustan para comprar algún libro relativo a ellos.

Una vez que le guste la lectura, que haya adquirido el hábito, que le motive, conforme se vaya haciendo mayor alternará sus lecturas entre lo obligatorio y lo recreativo.

Lo que no funciona:

Para forjar unos hábitos lectores adecuados y de gusto por la lectura, los padres deberán evitar

algunos comportamientos negativos para lograr este objetivo:

- Atraer el interés del niño por la lectura mediante sobornos o premios. No resulta efectivo que espere un regalo cada vez que termina un libro.
- Calificar el desenvolvimiento lector del niño. Separar sus resultados académicos en el colegio de la actividad de leer por placer. Ayudarle a disfrutar del libro es más eficaz a largo plazo.
- Criticar las preferencias de lectura del niño, no respetar el derecho del niño a tener sus propios gustos por determinados cuentos o libros. Precisamente, cuando se forja el gusto por la lectura, se debe motivar a que cree sus propios gustos.
- Poner metas inalcanzables; debemos animar sus progresos. No se puede esperar que un niño que ha sido un mal lector termine un libro en una noche. Debemos respetar su ritmo de lectura, hay niños que devoran los libros y hay otros más tranquilos.

Cómo contar cuentos

Contar un cuento a los niños es como poner en funcionamiento cientos de piezas de un precioso mecanismo. Es imposible explicar cómo o por qué funciona pero es maravillosa su precisión y compás. Del mismo modo, la conexión que se establece entre un adulto que cuenta un cuento y un niño que lo escucha tiene algo de mágica, pero es difícil explicar cuál es el misterio de esa unión que se establece entre ambos.

Con los niños con resto visual se deben tener en cuenta una serie de consideraciones:

- El niño debe estar sentado de frente al narrador. De esta forma se fijará en los gestos, movimientos de las manos, expresiones faciales... que posteriormente él mismo utilizará y generalizará.
- No se le debe indicar los dibujos en los cuales debe fijarse, debe ser el propio niño quien decida qué le llama la atención.
- Se debe elegir el cuento con ilustraciones adecuadas a la deficiencia visual del niño (buen contraste, dibujos claros, colorido, tamaño...)

Con los niños ciegos es aconsejable:

- Sentar al niño sobre la persona que cuente el cuento. Los brazos del niño deben descansar sobre los brazos del narrador. De esta forma captará todos los movimientos que se hagan:

decir adiós, tocar a una puerta, dibujar en el aire la silueta de una casa...

—Si el niño realiza una pregunta cuestionando algo del relato o de la adaptación, es aconsejable darle la respuesta correcta aunque incorporándola al cuento. De esta forma no se perderá el hilo conductor.

Existen muchos narradores en potencia y, sin embargo, se limitan a leer una y otra vez aquellos cuentos de los que va haciendo acopio el niño, con un entusiasmo e interés que va decayendo por las dos partes. Posiblemente esto ocurre por falta de recursos, principalmente expresivos. Porque se intuye que hay algo que va más allá del relato, pero no se sabe qué es ni cómo presentárselo al niño con discapacidad visual.

A continuación comentaremos algunos recursos útiles para mantener viva la ilusión y atención del niño.

—*Conocer o aprenderse el cuento.*

Es necesario transmitir el conocimiento del cuento y no interrumpir la narración por releer el texto o detenerla porque no se recuerda el final. Se debe tomar seriamente el cuento, por muy absurdo que parezca o por muchas repeticiones que haya y, si no parece adecuado, intentar sustituirlo por otro.

—*Utilizar un lenguaje adecuado.*

El tipo de lenguaje empleado al contar un cuento estará relacionado con la edad que tenga el niño, sustituyendo, en el caso de los más pequeños, las palabras que sean complicadas por otras más sencillas o por explicaciones, siempre y cuando no se trate de las palabras clave del cuento. En general, se recomienda que sea un lenguaje caracterizado por la simplicidad y la claridad, lo que servirá para favorecer la comprensión de la historia y evitar el cansancio o incluso el aburrimiento.

Sin embargo, no debemos desaprovechar la ocasión de ampliar su conocimiento del léxico. Le será más fácil aprender nuevas palabras que estén asociadas a algo concreto y que el niño oirá en reiteradas ocasiones que aprenderlas de forma aislada.

Las descripciones poco detalladas permiten que el niño deje volar su imaginación. Cuando se cuenta un cuento, es suficiente con hacer referencia a los rasgos más destacados de los elementos significativos que intervienen en la historia. El niño puede completar el resto con su imaginación y la ayuda del adulto si es preciso. Por ejemplo es

suficiente decir que la bruja es fea (y no hace falta indicar que su espalda está encorvada, que tiene una nariz aguileña, que lleva una capa negra hasta los pies, etc.), o que el castillo es muy grande (y no que tiene un torreón, un puente levadizo y trescientas ventanas). Si el niño está lo suficientemente interesado en el cuento y no se imagina aquello a lo que se hace referencia y pide más información, se le debe proporcionar.

Pero leer en voz alta a un niño implica mucho más que vocalizar lo que está impreso en el cuento. Hay que saber cuándo pasar la página de un libro para crear expectación, cuándo le debemos enseñar, o dar a tocar el dibujo y leer a una velocidad que armonice con el ritmo del texto. La modulación de la voz o el énfasis que se le imprima enriquecerá el relato. La calidez con la que les transmitamos el mensaje del texto les infundirá a los pequeños una sensación de seguridad y de afecto muy grande.

La gradación de diferentes timbres de voz o las exclamaciones le darán seguridad en el momento de la lectura. Los tonos agudos corresponden a lo pequeño, femenino, elevado, pleno. Los tonos graves inspiran grandeza, profundidad, misterio, amenaza, miedo. El volumen alto servirá para evocar sentimientos de autoridad, intimidación, sorpresa, alerta. El volumen bajo inspira intimidad, sumisión misterio... La velocidad con la que se cuente hace que las cosas ocurran de forma más rápida, comunica nerviosismo.

Se puede utilizar la pausa y la entonación para mantener su interés y atención. Cuando se realice una pausa al final de una frase, o entre dos palabras, se indicará que lo que viene a continuación tiene un valor o significado especiales. De igual modo, un cambio de entonación indica que aparece un elemento sorpresa que afectará al desarrollo de la historia. Por ejemplo: «la princesa abrió la puerta y entonces... ¡vio a una rana en su habitación!». O que se ofrece la solución al conflicto que se le ha planteado al protagonista de la historia. Por ejemplo: «...y después de lo que le había pasado... nunca más volvió a probar la sopa».

—*No interrumpir el desarrollo de la acción.*

En ocasiones, cuando el contar cuentos no se da del todo mal y se disfruta con la narración tanto o más que los niños, se corre el riesgo de recrearse en ella. Eso supone que en vez de presentar los acontecimientos uno detrás de otro, lo que da un ritmo ágil y rápido a la historia, se cae en la tentación de interrumpir la acción lineal para introducir acciones secundarias o descripciones detalladas de algún aspecto o personaje no significativo ni relevante para el desarrollo de

la historia. Es preferible seguir el hilo de la narración, de esa manera se evitará aburrir y confundir al niño, sobre todo si aún es demasiado pequeño para ver la diferencia entre información principal y secundaria.

—*Despertar interés.*

Los niños, con pocas excepciones, escuchan mucho más atentamente un cuento contado que un cuento leído. Narrar un cuento permite mucha más espontaneidad que leerlo. En ocasiones es necesario emplear algunas estrategias para que no se rompa el encanto o, de romperse, para restablecerlo de inmediato. La mayoría son recursos expresivos, como el uso de pausas y de la entonación, ya comentados. Sin embargo, una forma de despertar el interés del niño es hacerle partícipe: que lea alguna página, incluir su nombre en el relato y darle un papel especial e inesperado en la historia.

El libro viajero

¿Qué pretendíamos?

Después de las sesiones dedicadas a dar a las familias orientaciones sobre la lectura en los niños con discapacidad visual y pautas de cómo fomentar hábitos lectores adecuados en sus hijos, se llevó a cabo una actividad destinada a elaborar conjuntamente, entre todos los niños y sus familias, un cuento para el grupo de Educación Infantil y otro para el de primer ciclo de Educación Primaria. Con ello pretendíamos:

- Potenciar la relación familiar, implicándolos en la realización de una actividad que repercutiera en todos los alumnos y a su vez, desde el momento en que el cuento viajaba, en todas las familias, ya que, además de escribir en el libro, se podía leer y ver con los niños lo que otros habían trabajado anteriormente.
- Hacer que los niños se sintieran verdaderos protagonistas, compartiendo actividades con el resto de la familia y con el resto de compañeros involucrados en el cuento.
- Fomentar el desarrollo de valores como: tolerancia, colaboración y respeto.

¿En qué consistía?

El libro en un primer momento se encontraba en blanco, pero poco a poco con la participación de las familias se va argumentando e ilustrando de manera creativa. Se fue realizando en cada uno de los domicilios de los alumnos. El libro ha ido viajando a las casas de otros niños hasta completar el número de participantes; momento en el que el hilo conductor de la historia finaliza.

La actividad se realizó durante los meses de abril, mayo y junio del curso 2005/06.

Este libro lleva una primera carta de presentación, donde se cuenta en qué consiste la actividad, siendo la escuela de padres el punto de inicio (la búsqueda de temas).

El profesor de apoyo recoge el cuento de la primera familia y, de forma rotativa, cada profesor lo entrega, recogiendo él mismo en su siguiente visita.

En el libro, ayudado por los padres o hermanos, el niño escribe en casa la continuación del cuento.

En cada hoja:

- Se pone el nombre del niño y la fecha en que se realiza.
- Se escriben cuatro o cinco líneas como continuación de lo ya expresado por las familias anteriores (un mismo hilo conductor), el mismo niño, si ya sabe escribir, o sus papás en su nombre y con letra clara (si es en tinta).
- Se realiza la ilustración siguiendo las técnicas recomendadas en las escuelas de padres anteriores.

Es necesario resaltar que para los niños supone un momento de curiosidad importante, esperando con anhelo las noticias del libro que están haciendo sus amigos de la ONCE.

Materiales y criterios de adaptación

- Emplear texturas y materiales lo más parecido a la realidad y que fueran agradables al tacto; que imitasen o sugiriesen las sensaciones de lo que se quería representar (mejor si además tenían componentes sonoros, olfativos, ...)
- Utilizar materiales del entorno cotidiano del niño y fácilmente identificables por él.
- Realizar formas sencillas, casi geométricas, no teniendo por qué hacer una representación idéntica al dibujo del cuento, porque estos dibujos suelen estar demasiado cargados de información y al tacto resultarían imposibles de identificar.
- Superponer formas y texturas para dar sensación de relieve.
- Utilizar un tamaño constante de los objetos y personajes a lo largo de todo el cuento y colocarlos en la misma dirección.

- Que los materiales tuviesen atributos visuales, colores vivos o luminosos, para que también fuesen atractivos para los niños con resto visual.
- Que tuvieran algún elemento interactivo, para que el niño participase en la historia y aumentase su motivación (elementos pegados con velcro que pudieran trasladarse de una página a otra según el relato)

Algunos elementos que se emplearon, así como herramientas y utensilios usados en las adaptaciones fueron:

- Líneas: finas, gruesas, dobles, combinadas y alternadas con puntos (alambre, cordón, cadenas, palillos).
- Superficies: vacías, rellenas, con rayas, con puntos, rugosas (cartón, corcho, madera, cuero, aluminio, telas, aironfix, arena, terciopelo, lija).
- Otros: tijeras, punzones, seguetas de madera, velcros, gomets, plastilina, estaño, plomo líquido, láminas de thermofón, relieves de horno Fusher.

Cuento realizado por las familias de los alumnos de Educación Infantil

En su elaboración participaron ocho familias, cada una de las cuales añadió una hoja con texto y su correspondiente ilustración al cuento viajero. El tema sobre el que tenía que desarrollarse la acción lo eligieron los padres el día que acudieron a la escuela de padres: una aventura relacionada con el mar, barcos y pesca. En las figuras 1 y 2 se muestran dos láminas del cuento.

En la representación en relieve de la lámina 1 el material utilizado es plastilina, cinta de plomo para vidrieras, cuerda, palillos, red, arena de colores y pegamento. Respetando los colores naturales, se ha puesto más interés en los materiales, ya que el alumno era ciego. El alumno ha realizado el sol con plastilina, ha pegado los palos y las cuerdas imitando los peces y ha pintado el interior del casco del barco. Los padres han puesto la red y entre todos han echado la arena y el pegamento para que se pegara. Ha supuesto un trabajo en grupo que ha comenzado en el momento de pensar qué materiales se iban a utilizar, cuándo se han comprado, y finalmente en la elaboración conjunta de la lámina. (Ver figura 1).

Para adaptar la ilustración de la lámina 2, los materiales que se han empleado son la plastilina, la cartulina de colores, el papel de seda, el pega-

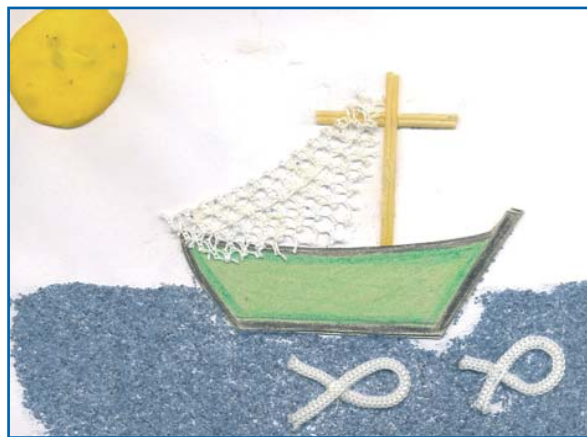


Figura 1. El barco de pesca (cuento de Educación Infantil)

mento, la purpurina, el cartón y los gomets. En esta lámina se destacan tanto los materiales utilizados como el color que se le ha querido dar. Es una composición muy completa con muchos materiales. Ha supuesto mucho tiempo, ya que algunas cosas necesitaron de tiempo para que se pudieran secar y continuar con la composición. Tiene muchos detalles. El alumno, con resto de visión, ha colaborado en recortar el barco, la roca, haciendo el sol de plastilina, pegar los gomets de estrellas y ponerle la cara al pez. Los padres han disfrutado mucho y se han esmerado en su elaboración. (Ver figura 2).



Figura 2. Qué hay en el fondo del mar (cuento de Educación Infantil)

Cuento realizado por las familias de los alumnos de primer ciclo de Primaria

En la realización de este cuento participaron cuatro familias, cada una de las cuales añadió una hoja con texto y su correspondiente ilustración al cuento viajero. El tema sobre el que tenía que desarrollarse la acción lo eligieron los padres el día que acudieron a la escuela de padres: una aventura relacionada con la magia. En las figuras 3, 4 y 5 se muestran algunos ejemplos de láminas del cuento adaptadas.

Para adaptar la lámina de flores, figura 3, se han utilizado como materiales el papel de seda de diferentes colores, pegamento y celo. Los padres han querido expresar la suavidad de las flores mediante el tacto del papel de seda. Las flores tienen formas y colores diferentes. Han querido respetar los colores originales (tallo verde y pétalos de colores variados). El alumno ha ayudado en la elaboración de los tallos, retorciendo el papel y pegándolo con pegamento a la cartulina.



Figura 3. Flores mágicas
(cuento de Primaria)

En la representación en relieve de la ilustración de un gusano, que se muestra en la figura 4, se ha utilizado cordón, una boa de plumas, dos botones, una bolsa de plástico y maíz de verdad. Este alumno es ciego y los padres han querido sobre todo resaltar los materiales utilizados. Como tenían que representar un gusano (normalmente un animal que no apetece tocar), decidieron darle un aspecto de suavidad y simpatía. El lazo con la bolsa de maíz le imprime originalidad a la lámina. Es un trabajo muy elaborado y que ha contado con la colaboración del alumno pegando los ojos, haciendo el lazo y metiendo el maíz en la bolsita.



Figura 4. El gusano peludo
(cuento de Primaria)



Figura 5. La bella mariposa
(cuento de Primaria)

En la figura 5, la mariposa la ha realizado la familia con un alumno con resto de visión, por lo que el énfasis se ha puesto sobre todo en el colorido, más que en los materiales, ya que sólo se ha utilizado pintura en relieve de Cloisonier. Los padres realizaron el diseño y el trazo general y el alumno, ayudado por ellos, rellenó los puntos y dibujos de decoración del interior de las alas. No ha supuesto mucho tiempo, pero el alumno lo ha realizado con mucha ilusión.

En el momento de finalizar la experiencia, los profesores colaboradores nos dimos cuenta de que sería interesante que cada niño tuviera su cuento, pero esto no podía ser factible, ya que sólo se habían elaborado un ejemplar por etapa educativa, por lo que decidimos elaborar un CD en el que se pudiera jugar con diferentes opciones para disfrutar los cuentos.

Primero se presenta la opción de elegir el cuento de Educación Infantil o el de Primaria. Una vez hecha la elección, se abren nuevas posibilidades:

- Contemplar visualmente las ilustraciones (las que ellos con la ayuda de sus padres habían elaborado), ya que a los alumnos con resto de visión les gustaría volver a ver el trabajo realizado.
- Leer el cuento en tinta en la pantalla página a página, intercalando las ilustraciones correspondientes a cada texto. (Si saben leer o si están aprendiendo puede servir de motivación).
- Escuchar el cuento grabado, narrado por niños, mientras por la pantalla pasan las ilustraciones y el texto de forma automática.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este “cuento viajero” ha sido una bonita experiencia de interrelación familiar con un objetivo

bien definido: “la animación a la lectura”. Los niños han participado con sus padres cultivando la imaginación a través de la narración y de la ilustración de las imágenes en relieve.

Los padres valoraron muy positivamente la experiencia. En el cuestionario que cumplimentaron al final de la actividad consideran que:

- Recibieron suficiente información para la realización de la actividad.
- Los niños vivieron con emoción, ilusión esta actividad compartida con ellos.
- Ha favorecido la motivación hacia la animación lectora, e incluso la ha reforzado.
- Ha habido casos en los que esta experiencia ha servido para iniciar la realización de otros cuentos adaptados; incluso en algún colegio están dispuestos a elaborar uno.
- La actividad para todos ha resultado muy interesante y animan al equipo a que vuelva a realizarse.

De igual modo, las conclusiones de los profesionales que participamos en la experiencia “El libro viajero” son también muy positivas y las podríamos enumerar de la siguiente manera:

- Enriquece el contacto entre los padres, implicándoles a todos en una misma actividad.
- Enriquece la relación social al implicar a todos los niños en el argumento del cuento, como ocurre en el caso de la historia contada por los alumnos de educación infantil, donde ellos mismos son los protagonistas de las aventuras que viven.
- Motiva a los niños hacia la lectura, tanto por las ilustraciones realizadas por ellos y por sus padres, como por las diferentes maneras de poder acceder al cuento (lectura y audición).
- Anima a los padres a la adaptación de otros cuentos que el niño vaya teniendo.
- Motiva al alumno para escuchar cuentos.
- Anima a los padres para leerle y/o contarle cuentos a sus hijos.
- Motiva a los padres a la participación (que ha sido del cien por cien).

En resumen, se ha podido comprobar que los participantes, tanto los niños como los padres, han hecho suyo el lema que ha servido de guía a esta experiencia: «Leer es un placer».

Una vez realizada la experiencia y viendo el buen acogimiento que ha tenido, se prevé, a petición de los mismos padres que han participado y de otros que han oído hablar de lo positiva que ha resultado, repetirla en otros cursos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2001; original: 1981). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bettelheim, B. (2006; original: 1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bryant, S.C. (1995; original: 1916). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Biblèria
- Díez, M. y Bellini, E. (2000). Aprender a ver, aprender a tocar. *Integración 33*, 20-25.
- Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. *Siglo Cero 31* (192): 33-49.
- González, G., Martínez, M.A., Fernández, J., Soler, M.C. y Ruiz, S. (2000). “La flauta mágica”: ópera adaptada y actividades para alumnos de educación integrada. *Integración 32*, 24-31.
- Isbell, R. y Raines, S. (2000; original: 1999). *Cómo contar cuentos a los niños: relatos y actividades para estimular e inculcar valores éticos*. Barcelona: Oniro.
- Miñambres, A., Jové, G., Canadell, J.M. y Navarro, M.P. (1996). *¿Se pueden tocar los cuentos?* Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Pérez de Ayala, E. (1999). *Trabajando con familias: teoría y práctica*. Zaragoza: Libros Certeza; Consejo General de Diplomados en Trabajo Social.
- Rowshan, A. (2001; original: 1997). *Cómo contar cuentos*. Barcelona: RBA.

Paloma Montoto Chantres, M^a Dolores García Payá, Concepción Lozano Andreu, Rosa Candel Martín-Rincón, José Luis García Rubio y Mariano Cantón Soriano. Maestros; M^a Carmen Gambín Pallarés. Trabajadora social. Centro de Recursos Educativos “Espíritu Santo”. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Avda. de Denia, 171. 03559 Santa Faz (Alicante). España

Correo electrónico: pamc@once.es



La expresividad propia del actor con discapacidad visual. Experiencia en torno al entrenamiento de actores ciegos

R. Lluch Rodríguez

RESUMEN: Desde 1987, el Movimiento Teatral ONCE se plantea potenciar el teatro realizado por personas ciegas y mejorar los resultados artísticos de las agrupaciones teatrales existentes. La Dirección de Cultura y Deporte de la ONCE, a través de su Departamento de Promoción Artística y Deportiva, promovió un estudio sobre la expresividad propia de los actores con discapacidad visual, que dio lugar a dos intervenciones, con el título genérico de “Práctica de la experiencia sensorial: expresividad en la oscuridad”. La primera, centrada en la sensibilización sensorial, se llevó a cabo en 2004. En este artículo se presenta la segunda, desarrollada en 2006. Con ella se pretendía aplicar los ejercicios de la primera al trabajo con textos concretos, dotando a los actores de una mayor libertad expresiva. Para ello, se optó por una metodología centrada en los estímulos sonoros y emotivos, utilizando haikus (poemas minimalistas de origen japonés) para conseguir la máxima expresividad con el menor estímulo visual. La autora expone los objetivos y metodología de la experiencia, así como el desarrollo de sus 12 sesiones de 3 horas de duración, y valora su aplicación al trabajo de las agrupaciones artísticas de la ONCE.

PALABRAS CLAVE: Cultura. Teatro. Movimiento Teatral ONCE. Agrupaciones teatrales. Actores con discapacidad visual.

ABSTRACT: *Expresiveness in actors with visual disability: training with audio and emotional stimuli.* Since 1987 the ONCE Theatre Movement has aimed to foster theatre performances by blind people and improve the artistic quality of the existing theatre groups. A survey of expresiveness in actors with visual disability sponsored by ONCE’s Culture and Sport Directorate through its Art and Sport Promotion Department inspired two activities under the generic title “Practice in sensory experience: expresiveness in the dark”. The first, focusing on sensory sensitization, was conducted in 2004. The present article describes the second, implemented in 2006. The aim was to apply the exercises learnt in the first stage to specific texts, a technique that afforded the actors greater expressive freedom. The methodology chosen focused on audio and emotional stimuli, using haikus (minimalist Japanese poems) to achieve maximum expresiveness while minimizing visual stimulus. The paper discusses objectives and methodology, describes the 12 three-hour sessions and evaluated application of this experience to ONCE’s theatre groups.

KEY WORDS: Culture. Theatre. ONCE Theatre Movement. Theatre groups. Actors with visual disability.

ANTECEDENTES TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Interesada en que los actores y actrices de sus numerosas Agrupaciones Teatrales puedan acceder a los beneficios de las técnicas y metodologías que se vienen aplicando en la formación actoral contemporánea, la Dirección de Cultura y Deporte de la ONCE, a través del Departamento

de Promoción Artística y Deportiva, promovió un estudio en torno a la expresividad propia de los actores con discapacidad visual. Este estudio dio lugar a la realización de dos experiencias bajo el título genérico «Práctica de la experiencia sensorial: expresividad de la oscuridad», dirigidas por el profesor y director de escena Adolfo Simón, a realizar en dos etapas. La primera de ellas, centrada en la sensibilización sensorial y su utiliza-

ción en el discurso corporal y sonoro dentro del espacio dramático, se realizó en 2004. La segunda, mediante la cual los ejercicios de la primera etapa son desarrollados para la aplicación al trabajo con textos concretos, se ha llevado a cabo durante 2006. Aquí presentamos un resumen del proceso realizado en esta segunda fase de la experiencia.

Pero antes, queremos contextualizar esta iniciativa dentro del Movimiento Teatral ONCE. Cuando en 1987 nos planteamos promover el teatro realizado por personas con discapacidad visual y mejorar los resultados artísticos de las agrupaciones existentes, rápidamente surgió una serie de preguntas: ¿cómo abordar el trabajo teatral con personas con este tipo de discapacidad?, ¿cuáles son los elementos propios de cada montaje?, ¿cómo es la expresividad propia del actor ciego?

Para responder a estos interrogantes se abrieron varias líneas de trabajo relativas a la experimentación, la formación y la integración del teatro de ciegos en los circuitos culturales.

En lo que se refiere a la experimentación sobre el tratamiento metodológico de la formación actoral, la primera experiencia fue llevada a cabo durante los años 1994 y 1995. Este trabajo estaba centrado en la adaptación de uno de los métodos de formación de actores más generalizados, y su finalidad era posibilitar el acceso a metodologías formativas actualizadas (Schinca, Peña y Navarrete, 1996).

Paralelamente a esta línea de experimentación, en 1991 se crearon los Cursos y Jornadas de Directores de las Agrupaciones Teatrales (que han continuado hasta el presente) durante las cuales los directores no sólo actualizan sus conocimientos teatrales, sino que también intercambian sus experiencias y modos de trabajo.

Esta práctica experimental ha ido dando como resultado un material difícil de condensar en pocas líneas, aunque intentaremos resumir algunos de sus aspectos.

Como punto de partida entendimos que la dificultad con los actores con discapacidad visual no era mucho mayor que aquella que se suele tener con cualquier actor que presente problemas - ¿quién no los tiene?- como rigideces, clichés, histrionismos, etc. Por lo tanto, se tuvo claro desde un principio que no se debería crear una metodología diferente o paralela a la utilizada con actores normovidentes. Todo lo que sirve para ellos sirve también para los actores con ceguera. La diferencia sólo estriba en subrayar la atención en

ciertos puntos del proceso añadiendo ayudas extras allá en donde sean necesarias.

A modo de ejemplo, y refiriéndonos al proceso de montaje escénico, podemos señalar las siguientes:

- Cuidar los conceptos previos del actor con ceguera utilizando materiales descriptivos y elementos palpables que le ayuden a aproximarse al personaje.
- El director deberá emplear un lenguaje descriptivo para comunicarse con los actores.
- Utilizar las herramientas que posee el actor y no intentar imitar las que no maneja.
- Exploración previa de los espacios escénicos donde se va a trabajar y toma de referencias fijas.
- Exploración previa y trabajo con los objetos y elementos concretos que cada actor va a manejar en el escenario (abrir puerta, servir café, etc.).

En lo que se refiere al entrenamiento actoral, se ha de tener en cuenta otro tipo de temáticas, tales como la construcción de la imagen espacial, sonora y emotiva en el actor ciego, así como sus mecanismos interactivos con los demás personajes durante el proceso de escenificación.

Sin embargo, faltaba experimentar algunos recursos básicos para aquéllos que gusten de aventurarse en un entorno más vanguardista o, simplemente, que les interese profundizar en ciertas propuestas de taller encaminadas a ampliar sus recursos expresivos. En ese sentido, la experiencia que aquí se expone se centra en la adaptación de un tipo de ejercicios que traspasan la frontera de las actitudes y comportamientos cotidianos buscando una libertad expresiva que provea al actor de recursos no convencionales, según las corrientes estilísticas que, desde comienzos del siglo XX, han ido modelando el modo en que hoy entendemos el entrenamiento teatral.

Por lo tanto, para comprender la actual propuesta hemos de tener presente que el teatro contemporáneo se caracteriza por la búsqueda de una “pulsión” teatral distinta. Ahora se huye del teatro discursivo y empalagoso de las grandes ideas y de las grandes palabras, en el que el actor era una máquina retórica declamando un texto teatral con voz impostada (lo que Peter Brook llamó “teatro mortal”). Stanislavsky descubrió que los materiales para la formación del actor para este nuevo teatro se encontraban en la propia naturaleza orgánica del intérprete y B. Brecht los encon-

tró en las estructuras, entramados e intereses de la sociedad real en que habita el actor.

Las diferentes escuelas y metodologías (Gordon Craig, Meyerhold, la emoción orgánica de Grotowsky, el cuerpo energético de Rudolf Laban, o la euritmia de Jacques Dalcroze, padres de la moderna expresión corporal) coinciden en un aspecto común: la relación inseparable entre acción/espacio/tiempo, sumado al principio de organicidad (en lo mecánico corporal, en lo emotivo o en ambos).

Esta tesitura de organicidad, plasticidad e interacción es la que se nos plantea cuando nos encontramos ante actores con discapacidad visual cuya relación con el entorno (espacio, ritmo, interacción con los demás y consigo mismo) puede venir determinada o modificada por una experiencia visual diferente.

Esta experiencia visual diferente ha podido dar como resultado una organicidad también diferente, aunque no por ello menos rica y expresiva. Sin embargo, la necesaria adaptación al entorno y modos sociales que todos nos vemos obligados a realizar, más costosa de conseguir en el caso de personas con ceguera temprana, puede mantener escondida parte de esta expresividad. A los actores normovidentes les ocurre lo mismo, pero en los ejercicios diseñados al efecto, estos últimos pueden “romper” tales condicionamientos, extraer materiales expresivos y aplicarlos a sus trabajos de interpretación dramática, volviendo después a su vida cotidiana donde, de nuevo, socializarán actitudes y comportamientos.

La pregunta es: ¿sería adecuada para los actores con discapacidad visual la realización de esta misma secuencia puntual o necesitarán alguna adaptación de los procesos? Para experimentar esta posibilidad se ha realizado un proyecto que propone una hipótesis de trabajo sobre las mismas bases metodológicas que se aplican a los actores normovidentes, aunque poniendo el énfasis en los estímulos sonoros y emotivos y su adecuada selección. Con este fin el proyecto que desarrollamos ha escogido trabajar con haikus (más adelante se explica en qué consisten), así como el predominio de ejercicios espaciales y rítmico-sonoros, precedidos de un tratamiento de los estados de ánimo que ayudarán a los actores a ampliar el registro de coreografías y partituras conseguidas a partir del texto; ejercicios estos que hoy constituyen una alternativa habitual en la mayoría de los procesos de formación de actores.

En definitiva, este tipo de experiencias son instrumentos que, complementados con otros (cur-

sos de reciclaje, publicaciones, muestras estatales de teatro, asistencia a festivales internacionales, etc.), pretenden reforzar y poner al día la actividad del Movimiento Teatral ONCE, atendiendo y enriqueciendo sus diferentes campos y facetas. Esperamos que todo ello vaya posibilitando el acceso de los actores y actrices con discapacidad visual a los entornos de la expresividad contemporánea.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Localización

La experiencia se realizó de marzo a mayo de 2006, en la Sede de la Delegación Territorial de la ONCE en Madrid y, a lo largo del proceso, participaron 6 actores de la Agrupación Escénica “La Luciérnaga” que presentaban entre el 80 y el 100% de pérdida visual.

“La Luciérnaga” es una de las 28 Agrupaciones Teatrales que actualmente tiene la ONCE; pertenece a la Delegación Territorial de Madrid y, en su historial, se ha caracterizado por emprender iniciativas teatrales difíciles y arriesgadas, siempre dentro de las corrientes de teatro de su tiempo.

Objetivos

Generales

- Conseguir que los actores con discapacidad visual, cuando su trabajo artístico así lo requiera, sean capaces de abandonar sus modos y hábitos adquiridos y dejar que su organicidad personal e intransferible se manifieste, con objeto de aplicarla a la construcción expresiva de personajes y situaciones teatrales.
- Analizar en qué medida la carencia de estímulos visuales puede ser compensada con determinados estímulos sonoros que comporten fuerza emotiva a través de la palabra, siempre que sean aplicados empleando los ejercicios apropiados e introducidos en los momentos oportunos.
- Utilizar los haikus, poemas minimalistas de origen japonés, para conseguir el máximo de expresión con el mínimo estímulo visual.

El haiku es un sintagma sumamente breve. Experiencia poética que va a la esencia de las cosas. La palabra haciéndose forma que configura una realidad espiritual. En su brevedad expresiva es enteramente imagen, impacto de un momento sentido en profundidad, y ha de estar desposeído de intelectualismo y de sentido sentencioso. El haiku pone el énfasis en una unidad de percepción

surgida a partir de un proceso sensorial en el cual todas las cosas se unifican en lo que podríamos llamar un “nexo de esencia”. En el estrecho marco de sus diecisiete sílabas, el haiku, trata de ser una ventana abierta a la realidad con un trasfondo universal. Desde sus principios, el haiku trató de expresar el significado de los fenómenos naturales más simples con la mayor variedad posible.

Específicos

- Explorar la sensorialidad, percepción y creación sobre la palabra y la acción dramática propia de los actores ciegos y deficientes visuales, teniendo en cuenta las características más básicas de su carencia visual. Es decir, retomando la fase 1ª -sensibilización sensorial y emotiva-, ya realizada, llevar la propuesta hacia la palabra y hacia el texto del haiku.
- Explorar su expresividad teatral específica, en lo corporal y en lo dramático, desarrollando el poder de evocación que el texto tiene, introduciendo para ello los haikus propuestos.
- Descubrir la correcta interacción entre esta expresividad, la palabra y la acción dramática en el conflicto escénico, detectando en qué puntos y momentos pueden conexionar.
- Aplicar adecuadamente los anteriores puntos a la interpretación y la interacción en la escena, encontrando en el verbo sustancial el apoyo para la emoción y la acción y aportando a la secuencia la búsqueda de estructura dramática.
- Seleccionar los resultados expresivos cuyas características específicas pudieran considerarse como aportaciones de los actores con discapacidad visual a la expresión dramática.
- Mostrar el resultado del proceso entre la evocación de la palabra y su materialización en la escena, consiguiendo que movimiento, sonido y texto fluyan de manera libre y sean jugados según el haiku y los estímulos elegidos.
- Conseguir que al final del proceso se puedan construir pequeñas propuestas coreográficas que incorporen elementos expresivos propios de los actores con discapacidad visual.
- Conectar esta experiencia con la práctica de las Agrupaciones Escénicas de la ONCE.

Metodología general

En cada sesión se planteó una de las temáticas propuestas (más adelante se aportan fichas de sesiones), aplicando la siguiente estructura de trabajo:

Desconexión ⇒ Sensibilización ⇒ Estimulación ⇒ Selección de respuestas

La desconexión se refiere al entorno exterior al taller; la sensibilización consiste en abrir los canales perceptivos; la estimulación se centra en la propuesta de materiales, sonidos, olores, atmósferas...; y la selección de respuestas se refiere a aquéllas que sean teatralmente expresivas, dentro del objetivo general del proyecto que intenta discernir una expresividad teatral de la ceguera o una aplicación teatral de dicha expresividad.

Además de una selección exhaustiva de la música utilizada durante las sesiones, el elemento base sobre el que se trabajó en la segunda parte de cada sesión fueron los haikus, escritos para la ocasión por la poeta Ana Martín-Puigpelat. También hubo alguna aportación de haikus escritos por parte de los participantes.

A continuación expondremos los contenidos de las fichas de las sesiones realizadas para, finalmente, proponer una sistemática aplicable al entrenamiento de actores con discapacidad visual.

Sesiones y temas planteados

Se realizaron 12 sesiones, de 3 horas de duración cada una. A continuación se expone el contenido sintético de cada una de ellas, las circunstancias de la sesión, el planteamiento técnico-metodológico y los resultados apreciados.

Sesión 1. La comodidad

Tema: ¿Cuánta desconexión del entorno es posible?

Los cinco participantes de esta primera sesión aceptaron con facilidad aparente la mecánica del taller, aunque durante la relajación hubo una serie de indicios que hicieron suponer como necesaria la futura profundización en los mismos. Los estiramientos y el juego con los sonidos les ayudaron a desconectar en parte, pero no todo lo que se tenía previsto antes del inicio. El primer contacto con el material haiku les resultó curioso, pero no fueron capaces de encontrar la comodidad en dicha textura.

En la puesta en común los participantes expresaron sus sensaciones con cierta vaguedad, pero sus opiniones sirvieron para tener más claro el trabajo a desarrollar en las sesiones siguientes.

Sesión 2. La respiración como música

Tema: ¿Qué escucho entre las líneas de una partitura?

En esta segunda sesión se pretendió profundizar en el trabajo, pero los participantes llegaron con mucha problemática del exterior. En consecuencia, el trabajo se basó en la desconexión de lo que traían de afuera. La utilización de la postura en posición fetal ayudó en parte, pero resultó ciertamente incómoda en algunos momentos. Lo más útil de la sesión fue el trabajo de composición imaginativo con colores y sonidos.

El haiku trabajado fue: “La lejana montaña se desboca en los ojos de la libélula”.

Esta propuesta sirvió, más que en la anterior sesión, para el trabajo de de-construcción que consiste en deshacer las actitudes corporales, sonoras y emotivas que están bloqueando la fluidez y la organicidad de los participantes. Suelen estar causadas por los hábitos, mecanizaciones y tensiones cotidianas previas a su entrada al taller.

Las aportaciones de los participantes durante la puesta en común no fueron tan vagas, gracias a que el material poético usado provocó muchas más sensaciones e imágenes, por tanto fueron capaces de explicar y exponer cómo el estímulo les había llevado a resultados concretos durante cada ejercicio.

Sesión 3. La imaginación como viaje

Tema : Cuerpo libre imaginando un desplazamiento sensorial.

Analizada la motivación de los participantes, se abordó un trabajo que no se tenía previsto y que resultó interesante. Tras el tiempo dedicado a la relajación y la concentración, se les ofreció una serie de estímulos dirigidos a su imaginación, pasándose luego a analizar lo imaginado, así como sobre la posibilidad de impulsos orgánicos relacionados con ello. En este caso, el impulso orgánico se refiere a la exteriorización psico-física (a través del sonido, movimiento, actitud) de las imágenes concebidas durante el proceso.

El haiku usado en esta ocasión fue: “Una tormenta en luna, labios mordidos, la soledad”.

Fue la primera sesión en la que las aportaciones finales fueron más concretas y ello gracias a lo ocurrido en la sesión anterior, donde los participantes empezaron a entender el proceso técnico-creativo que se estaba iniciando. Ahora se atrevieron a opinar, no sólo sobre los ejercicios realizados, sino también sobre su desarrollo y cómo éste les había ido modificando el estado físico y emocional desde su llegada hasta el final.

Sesión 4. Movimiento interior

Tema: Moverse al ritmo que marca la sensorialidad interior.

En esta sesión los participantes mostraron signos de venir cansados y con dificultad para la concentración. Por tanto, se decidió llevar a cabo un trabajo más suave, que sirviera de transición pero que, a su vez, fuera fructífero en el transcurrir del taller.

De todo ello se dedujo que no conviene forzar resultados, sobre todo en procesos que aún no les son familiares. A partir de aquí, se intentó reiterar las propuestas anteriores, cambiando los estímulos utilizados.

El haiku de esta sesión fue: “Y otra vez... ¿A qué me sabe la boca?, al laberinto”.

Sesión 5. El sonido, puerta de expresión

Tema: Un espacio de libertad al compás de sonidos propios.

Se propuso un trabajo sutil sobre los sentidos que fue aceptado de buen grado, de manera que se pudo realizar un viaje a la memoria sensorial, siempre con actitud de juego y procurando que los ejercicios no fueran generales en la realización. Se pidió la implicación personal de los participantes, pudiendo usar sus propios recuerdos y recurriendo a los que se producían en su mente (memoria emotiva, si son emociones) y cuerpo (memoria sensorial). Normalmente, este ejercicio consiste en un proceso de concentración, relajación, sensibilización sensorial y/o emotiva (según se busque la memoria sensorial, la emotiva o ambas) con adecuada estimulación a través de imágenes o entornos sugestivos genéricos que puedan ser llevados internamente por cada participante hacia su propia experiencia concreta. En este caso, los estímulos pueden ser sustituidos por las palabras de los haikus.

Esta posibilidad hizo que la sesión fuera muy fructífera y de nuevo las conclusiones finales fueron más concretas, evitando que los participantes se escondiesen tras comentarios generales sobre el grupo y no en las particularidades de su propia experiencia de ese día.

El haiku de esta sesión fue: “Me ciego de sopa espesa, las nubes atormentables, el aire que no navega”.

Sesión 6. La orientación en la oscuridad

Tema: Puedo desplazarme al ritmo del eco del espacio.

Se insistió en la mecánica puesta en marcha en la anterior sesión, desarrollándola. Por primera vez empezaban a surgir pequeños resultados sobre la hipótesis de trabajo prevista y el proceso sufrió un giro: de las expectativas aparentemente efectistas del grupo al completo, que tendía a buscar los resultados que suponían se pedía de ellos, pasaron a producirse resultados individuales casi minimalistas pero muy interesantes porque se estaba llegando a la fluidez orgánica y, dejando aparte lo anecdótico, se estaban obteniendo detalles de interés expresivo. Por otro lado, desde el punto de vista del conjunto grupal, las conclusiones finales fueron muy estimulantes, ya que se había creado una conexión que parecía estaba ocurriendo en un cuerpo constituido por la suma de todos los participantes.

El haiku de esta sesión: “Oscuridad total, frío glacial, punto y final”, fue aportado por un participante.

Sesión 7. Palabra-acción corporal

Tema: De cómo el sonido lleva a la acción.

Tras las acciones de aproximación de las primeras sesiones y los descubrimientos de la sesión anterior, ahora pareció que las piezas encajaban y todo lo previsto sobre el papel para esta experiencia teatral empezaba a tomar cuerpo. Evidentemente no todos los integrantes estaban igualmente implicados, pero incluso los inicialmente menos receptivos, empezaban a desarrollar la técnica y entrenamiento propuestos, esto es: la relajación, la conexión cuerpo-respiración, la imaginación como juego creativo, el trabajo sobre la expresión y el lenguaje a través del haiku.

No obstante, al aparecer resultados en los que manifestaron sentir que su cuerpo entraba en otro estado expresivo, más intenso y orgánico, surgió otra situación delicada. En la puesta en común de la sesión se detectaron una serie de dudas sobre si ya se había llegado a algún lugar de lo previsto. En el fondo era una resistencia ante la implicación necesaria para seguir avanzando y no dejar el trabajo en la superficie.

El haiku de la sesión fue: “No, no, no quiero... Laberinto infinito como las ruedas”.

Sesión 8. Desestructurar las palabras

Tema: Descomponer el sonido y las sílabas.

Nos preocupamos por deshacer en los integrantes la dificultad para seguir y progresar en el taller detectada en la anterior sesión. Para ello, se renovaron los estímulos a través de nuevas propuestas que les llevaran a nuevos descubrimientos

que ampliaran sus motivaciones. Se creó un nuevo momento de transición dedicado al trabajo sonoro. Los haikus permiten en su brevedad descomponerlos y construirlos de nuevo para que su sonoridad cambie. Se juega, se recrea, se pierde miedo al texto, y se huye de los conceptos rígidos en torno a él.

El haiku de esta sesión: “Tibia brisa, sol luminoso, cantan las aves, brotan matojos”, fue aportado por un participante.

Sesión 9. Los ecos como coro corporal

Tema: La atención a la otra voz.

Aprovechando que el grupo ya tenía bastante integrado el entrenamiento inicial, se les dejó autonomía para desarrollar la primera parte de la sesión por sí mismos y pasar a emplear más tiempo en lo que constituía la segunda parte de cada jornada, es decir, todo lo referente al espacio y la atención a las otras voces: como eco de la propia y como estímulo de composición.

El haiku utilizado fue: “No sé lo que hay... Tiendo la mano al frente, toco el oscuro”.

Sesión 10. Las voces y el movimiento

Tema: El movimiento lleva al sonido y viceversa.

Y entrando en la fase final, con la constante participación del grupo, ya estabilizado, se trabajó profundizando en lo que ya se había iniciado en las últimas sesiones: el cuerpo como proyector de sonidos e imágenes y el espacio como elemento de búsqueda y de encuentro con los demás, creando así partituras vocales y de movimiento de gran teatralidad. Las conclusiones en estas últimas sesiones dejaban constancia de que ya sabían de qué hablaban y qué es lo que estaban trabajando, diferenciando entre entrenamiento y expresión. Es decir, entre el puro ejercicio de manejo y desarrollo corporo-vocal y la selección de resultados de calidad expresiva.

El haiku de la sesión fue: “A ras del suelo, recorro las baldosas y suelo amarras”.

Sesión 11. Interpretar orgánicamente

Tema: Cuando confluyen cuerpo-sonido-movimiento.

En las dos últimas sesiones se planteaba hacer una serie de preguntas sobre el proceso a modo de reflexión del desarrollo del mismo. Ello no evitó que hubiera una parte de entrenamiento inicial y un desarrollo de la partitura escénica. En lugar de la puesta en común habitual, normal-

mente más informal, se les presentó un cuestionario en el que se intentó recoger tanto lo positivo de lo investigado, como las dificultades del exterior y del día a día que, al principio, habían incidido en una cierta inconstancia. En las respuestas se pudo apreciar un cambio de actitud frente al trabajo y una mayor disponibilidad frente a la tarea de ampliar la expresividad.

El haiku utilizado fue: “Oler la vida, la faz de los colores sobre mi cuerpo”.

Sesión 12. La memoria del espacio

Tema: ¿Qué ocurre cuando nos encontramos con la repetición del espacio y el sonido?

La pregunta del tema a trabajar se planteó porque la repetición es consustancial al teatro y, según indica la experiencia, se tiende a mecanizar el trabajo y esto hay que evitarlo a toda costa.

Para ello, en esta sesión se puso el instrumento corporal a tono y se repasó la partitura corporo-vocal que más tarde se mostraría. De nuevo surgieron expectativas ante un tipo de propuesta que, según comprobamos, en el caso del actor con discapacidad visual tiene grandes posibilidades de desarrollo. En esta ocasión se utilizaron algunos de los haikus utilizados durante el taller, repitiendo el ejercicio-partitura por el cual se transita del trabajo individual a la escucha grupal; la ocupación del espacio y la composición del coro.

Cada repetición encontró nuevas calidades y propuestas que fluían libremente, pero perfectamente ensambladas, a través del grupo coral.

VALORACIÓN Y POSIBLES APLICACIONES AL TRABAJO DE LAS AGRUPACIONES ARTÍSTICAS DE LA ONCE

En cuanto a las circunstancias personales y ambientales

En primer lugar se ha de tener cuidado con la elección del espacio donde se va a desarrollar la experiencia, ya que este proceso necesita de un lugar con el suficiente aislamiento como para permitir la necesaria concentración.

En segundo lugar y dada la especificidad de este tipo de ejercicios, hay que contar con los condicionamientos personales de los actores, su implicación y su preparación previa.

Según lo observado en nuestra experiencia, la disponibilidad del grupo evitó resistencias a las propuestas que se les hacía. Es cierto que en algún momento comentaron que al principio no tenían

claro si, a la postre, el taller les sería de utilidad, pero finalmente fueron entrando en el código. También fue de utilidad el hecho de que, en última instancia, tenían ya incorporado un pequeño sistema de ejercicios con los que poder cambiar su estado físico y emocional. En general no hubo resistencias a nada, salvo las dificultades propias, sobre todo por edad, que a veces obligaba a rebajar las necesidades físicas del ejercicio, pero el intento constante era de implicarse al máximo.

En cuanto a la aplicación metodológica

Si atendemos a su elaboración mecánica, la hipótesis obtenida tras llevar a cabo esta experiencia concluye que este tipo de preparación actoral ha de basarse en las siguientes etapas:

- La relajación.
- La conexión cuerpo-respiración.
- La imaginación como juego creativo.
- El trabajo sobre la expresión y el lenguaje a través del haiku.

Para estos ejercicios puede aplicarse la metodología convencional utilizada en el taller de teatro para la sensibilización y la estimulación tanto de la memoria sensorial como de la memoria emotiva. Pero habremos de cuidar que su aplicación sea dirigida de manera sensible y tranquila hacia la emisión vocal y hacia el texto concreto propuesto.

Con este fin hemos secuenciado los ejercicios de la siguiente manera:

- Ejercicios de suelo, donde se ha trabajado la respiración y la relajación para desconectar con el “afuera” del que venían...
- Aquí mismo conviene enlazar con ejercicios de imaginación. En nuestro caso, cada día hubo ejemplos distintos a utilizar, espacios reconocibles y situaciones abstractas, jugando con los cuatro elementos de la naturaleza.
- A continuación llega el momento de incluir el haiku como juego vocal y expresivo.
- Ya de pie, desarrollamos el haiku de forma físicamente de-constructiva y con el espacio como elemento a integrar.
- Finalmente es muy conveniente efectuar una puesta en común en la que se capten sus comentarios y aportaciones, que pueden sernos muy útiles, a la vez que introducimos matizaciones para que entiendan el proceso y su utilidad.

Como ya dijimos antes, al empezar a surgir resultados en los que los participantes sentían que su cuerpo entraba en otro estado expresivo, más intenso y orgánico, aparecieron en las ruedas de conclusiones una serie de dudas sobre si ya se había llegado a algún lugar de lo previsto. En el fondo es una resistencia ante la implicación necesaria para seguir avanzando y no dejar el trabajo en la superficie; en todo proceso aparece un momento de bloqueo que hay que superar para avanzar en gran medida hacia el resultado final.

En cuanto a los beneficios de su aplicación práctica

Una vez observado que la sensorialidad sonora de la palabra puede ser un elemento muy útil para despertar los recursos psicoemocionales de los actores con discapacidad visual, podemos concluir que la aplicación del tipo de ejercicios aquí analizados en la confección de un nuevo montaje (mediante la realización de un taller con estas características, y siempre que se aplique de la manera que hemos propuesto) puede influir positivamente en los siguientes aspectos:

- Abrir la escucha y captación hacia el resto de compañeros.
- Utilización del espacio escénico como parte de lo expresivo.
- Unir la concentración psicofísica al texto y objetivos concretos del ensayo.
- En el calentamiento y preparación previos al ensayo, puede ayudar a los actores a despojarse de los elementos nocivos con los que acuden al trabajo con objeto de que no interrumpen el aprovechamiento de sus capacidades.
- Conseguir mayor riqueza expresiva en su cuerpo y en la voz, añadiendo elementos imaginativos a la construcción del personaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Schinca, M., Peña, B. y Navarrete, J. (1995). *La preparación del actor ciego*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Schinca, M., Peña, B. y Navarrete, J. (1996). Adaptación de las técnicas de interpretación dramática al actor invidente. *Integración*, nº 21, 33-46).

Reyes Lluch Rodríguez. Jefa del Departamento de Promoción Artística, Deportiva y Recreativa. Dirección de Cultura y Deporte. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ del Prado, 24. 28014 Madrid (España)
Correo electrónico: rllr@once.es



El arte en tus manos: actividades de exploración táctil en la exposición «Obras maestras del patrimonio de la Universidad de Granada»

J. Muñoz Arroyo

RESUMEN: La exposición “Obras maestras del patrimonio de la Universidad de Granada”, organizada del 27 de octubre de 2006 al 17 de enero de 2007, con ocasión de la conmemoración del 475º aniversario de la fundación de la Universidad, ha contado con un programa de actividades, “El arte en tus manos: actividades de exploración táctil”, dirigido específicamente a los visitantes con discapacidad visual. En el programa se han utilizado los elementos y técnicas de accesibilidad más novedosos y avanzados, según se describe en este artículo. La autora expone la finalidad y objetivos de la actuación, la metodología y materiales empleados, y el desarrollo de las actividades. Esta experiencia se valora como una interesante aportación, tanto a la accesibilidad del patrimonio artístico y cultural, como a la concienciación de las entidades museísticas y de la sociedad en general respecto a las necesidades de las personas con discapacidad visual.

PALABRAS CLAVE: Accesibilidad del patrimonio artístico y cultural. Exposiciones accesibles. Percepción háptica. Diagramas táctiles. Materiales en relieve.

ABSTRACT: *Art at your fingertips: tactile exploration in the exhibition “Heritage masterpieces at the University of Granada”.* The exhibition “Heritage masterpieces at the University of Granada”, held from 27 October 2006 to 17 January 2007 on the occasion of the commemoration of the University’s 475th anniversary, included a programme of activities titled “Art at your fingertips: tactile exploration activities” specifically geared to visitors with visual disability. The innovative and advanced accessibility techniques deployed in the programme are described in this article. The author discusses the purpose and objectives of the experience, along with the methodology and materials used and the activities *per se*. The experience was found to constitute a valuable contribution to accessibility to artistic and cultural heritage as well as to the sensitization of museums, like institutions and society at large to the needs of people with visual disability.

KEY WORDS: Accessibility to artistic and cultural heritage. Accessible exhibitions. Tactile perception. Tactile diagrams.

INTRODUCCIÓN

El acceso de las personas con discapacidad visual al patrimonio artístico y cultural, y en particular a las artes plásticas y a las colecciones de los museos, ha sido una aspiración histórica de este colectivo, hoy en día reconocida como un derecho civil, y, como tal, garantizado por la legislación sobre accesibilidad. El Museo, que según la Declaración Universal de los Derechos

del Hombre (artículo 27.1) debe ser un centro que permita la participación libre e igualitaria en las manifestaciones artísticas y culturales de la comunidad, ha sido definido por el International Council of Museums (ICOM) como una institución abierta al servicio de todos los ciudadanos. Algunos expertos (Corvest, 1991), incluso lo señalan como el recinto cultural capaz de dar una respuesta idónea a las necesidades específicas de las personas con discapacidad visual. Pero para

que el acceso sea efectivo, debe llevarse a cabo principalmente a través del tacto y otros canales sensoriales complementarios, lo que plantea la necesidad de actuaciones alternativas, muy distintas de las que tradicionalmente han caracterizado a las entidades culturales (Consuegra, 2002:9).

Como ha mostrado Eriksson (1998), la investigación, desarrollo y puesta en práctica de recursos alternativos destinados a las personas con discapacidad visual ha sido una constante en la historia de las instituciones educativas específicas ya desde el siglo XVIII. Sin embargo, no es hasta mediados del siglo XX cuando empiezan a afianzarse las iniciativas de algunos museos destacados para impulsar la accesibilidad de sus colecciones. Así, la puesta en marcha de una instalación absolutamente singular, como es el Museo Tiflológico de la ONCE (inaugurado en 1992), sintetiza ambas tendencias: la de los museos didácticos, característica de los colegios para ciegos desde el siglo XIX, y la más contemporánea, claramente ejemplificada en la labor de museos estadounidenses como el Metropolitano de Arte de Nueva York, o el Instituto de Arte de Chicago. Estos museos programan regularmente actividades en las que se permite la exploración táctil de piezas originales, o de sus reproducciones, además de ofrecer una descripción verbal y también la posibilidad de participar en talleres de creatividad artística. El Museo Metropolitano de Arte de Nueva York cuenta con una amplia gama de actividades y recursos específicos, tales como recorridos táctiles guiados de piezas originales, sesiones de manipulación a partir de reproducciones, o talleres de exploración y creación. Igualmente, el Instituto de Arte de Chicago cuenta con audio-guías para visitantes con discapacidad visual y otros servicios específicos que facilitan el acceso a sus colecciones.

Cada vez son más numerosos los museos y entidades que ofrecen alternativas de accesibilidad, pero sin duda destaca por la novedad metodológica y la eficacia de sus propuestas la entidad Art Education of the Blind (AEB), de Nueva York, que ha puesto en marcha numerosos programas de investigación y colaboración con otras organizaciones, como es el caso del manual *Art beyond sight: a resource guide to art, creativity and visual impairment* (Axel y Sobol, 2003), publicado en coedición con la American Foundation for the Blind. En este manual se sintetizan los avances metodológicos puestos en práctica por AEB en sus programas de accesibilidad y en su obra en curso *Art History through touch and sound*, de la que se han publicado seis volúmenes, y cuyo objetivo fundamental es la enseñanza de la Historia del Arte. Cada volumen, dedicado a las

manifestaciones artísticas (tanto arquitectónicas como pictóricas o escultóricas) de una época o período concreto, se compone de los siguientes materiales: un conjunto de láminas con diagramas táctiles en los que se descodifican, por así decirlo, los elementos esenciales de la obra reproducida, utilizando una serie de texturas patrones táctiles predeterminados; varias casetes, con toda la información verbal y las descripciones necesarias para la adecuada comprensión, junto con composiciones sonoras que ayudan a contextualizar la interpretación; y sugerencias de actividades docentes.

La utilización de diagramas táctiles se ha aplicado con éxito en otras intervenciones, como la recogida en la publicación italiana *Comunicar el arte a los ciegos: la Capilla Sixtina* (reseñada en "Integración", nº 27, junio 1998, p. 61-63), así como las de otros museos como el Museo Tattile Statale Omero, de Ancona, el Museo di Pittura Antica e Moderna Anteros, de Bolonia, o el Museo del Faro de Atenas, en Grecia, o la más reciente versión táctil del Guernica de Picasso, realizada por el Museo Nacional de Arte Contemporáneo Reina Sofía, de Madrid, en colaboración con la ONCE.

Estas experiencias son las que han servido de base al diseño y organización del programa "El arte en tus manos: actividades de exploración táctil", tal y como se expone en el presente trabajo, y que trata de responder a la necesidad de acercar el arte a las personas con discapacidad visual y servir a su vez de ejemplo a futuras exposiciones accesibles.

INICIATIVAS PARA UN ARTE ACCESIBLE: DESARROLLO DE UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Coincidiendo con la celebración del 475º Aniversario de la Universidad de Granada, fundada en el año 1531 por el emperador Carlos V, se organizó en esta legendaria institución la exposición "Obras Maestras del Patrimonio de la Universidad de Granada", que fue promovida por su Vicerrectorado de Patrimonio, Infraestructura y Equipamiento, y que permaneció abierta al público desde el 27 de octubre de 2006 hasta el 17 de enero de 2007.

Desde su inicio, esta Institución ha ido custodiando un importante patrimonio artístico, producto de su propia historia y de los avatares vividos hasta la actualidad. Casi cinco siglos de historia han hecho realidad el sueño de reunir, por primera vez, en una ambiciosa exposición, una

selección de las obras de mayor calidad artística, que abarcan desde el siglo XVI hasta el siglo XXI, de entre las más de 1500 que, a día de hoy, recoge el Inventario de Bienes Muebles Artísticos de la Universidad de Granada. Obras de artistas tan destacados como Juan de Sevilla, Pedro Atanasio Bocanegra, José Risueño, Jacques d'Arthois, Luis de Madrazo, Francisco Bayeu, Manuel Gómez-Moreno, Tomás Muñoz Lucena, Gabriel Morcillo, Adela Ginés, Ángel Orcajo, Eduardo Chillida, Rafael Canogar, María Teresa Martín Vivaldi, etc.

Con motivo de tal exposición, desde el Equipo Técnico de Patrimonio de la Universidad se diseñó un programa de actividades destinado a acercar el patrimonio universitario granadino a las personas con discapacidad visual. El programa, que ha tenido por nombre "El arte en tus manos: actividades de exploración táctil", fue desarrollado tanto en la sala expositiva como en la zona del taller habilitado para la exposición. Un total de ocho sesiones, llevadas a cabo en turnos de mañana y tarde durante los días 28, 30 de noviembre y 14 de diciembre de 2006, y 11 de enero de 2007, han dado la oportunidad a un respetable número de personas ciegas y deficientes visuales de acercarse al mundo del arte; pero también, han supuesto la restitución de una línea de debate algo disipada, y a veces ignorada, como es la necesaria accesibilidad física y sensorial de los museos y exposiciones de arte para las personas con discapacidad visual.

Objetivos

La principal finalidad del programa era promover la accesibilidad para personas ciegas y deficientes visuales a la exposición, es decir, acercar el patrimonio artístico, del que es poseedor esta Institución, a personas con necesidades perceptivas específicas debido a sus limitaciones graves de visión.

En la idea de perseguir este fin, los objetivos específicos planteados se resumen en los siguientes puntos:

- Incrementar la participación de las personas con discapacidad visual en las actividades artísticas y culturales.
- Proporcionar a estas personas con necesidades especiales la oportunidad de conocer algunas de las obras expuestas, combinando la exploración táctil con la información verbal.
- Permitir a las personas ciegas y deficientes visuales disfrutar de algunas de las piezas artísticas expuestas en la exposición.

- Fomentar su desarrollo individual y su integración social.
- Proporcionar nuevas ideas e iniciativas que, en un futuro, impulsen a los museos y exposiciones de arte a la puesta en marcha de actividades específicas para personas ciegas y deficientes visuales, en ese intento de acercarlos el arte.
- Modificar ideas preconcebidas y concienciar a los museos, en general, de la existencia de un público potencial interesado en nuevos conocimientos y experiencias, con otros modos y modalidades de percibir el arte.

Participantes

El programa ha tenido como principales destinatarios el público con discapacidad visual, pudiendo ser desarrollado tanto con personas ciegas totales como con aquellas que conservan algún resto de visión, adaptándose cada una de las actividades realizadas a las necesidades específicas de cada individuo, dependiendo de su edad, nivel educativo y características perceptivas.

En total han participado 12 personas, 9 eran ciegas y 3 deficientes visuales, de diferentes grupos de edad (3 niños, 2 adolescentes y 7 personas mayores).

Materiales

Para cada una de las actividades se han utilizado distintos materiales en función de la actividad y la modalidad perceptiva del participante (representaciones en relieve, ayudas ópticas, etc.). No obstante, todas las actividades han tenido en común un mismo material: la arcilla, con la que trabajar una vez explorada la pieza de arte o similar, y que ha permitido una mayor representación mental de la obra, así como un desarrollo de la capacidad creadora del participante, desde el punto de vista artístico. En cuanto al uso de los demás materiales iremos analizándolos en el contexto de cada actividad.

Metodología

Siempre que se nos plantee desarrollar un programa de actividades para acercar el arte a las personas ciegas y deficientes visuales es obligatorio tener en cuenta una serie de aspectos principales si queremos que la experiencia resulte lo más pedagógica y atractiva posible. Entre esos aspectos cabe destacar dos fundamentales:

- No todas las personas consideradas comúnmente "ciegas" son ciegas totales, sino que algunas conservan restos de visión funcional.

—No todas las personas ciegas son ciegas de nacimiento, sino que hay muchas que han perdido la visión por algún tipo de enfermedad o accidente y, por tanto, al contrario de las de nacimiento, sí que han tenido conocimiento visual del mundo y conservan ciertos recuerdos visuales.

El primer aspecto señalado será primordial a la hora de decidir qué sentido o sentidos deben ser más desarrollados durante la actividad. Es decir, en el caso de una persona ciega total su principal medio para acceder a la información será a través del sentido del tacto, que juega un papel predominante junto con el sentido del oído.

Sin embargo, en el caso de una persona con resto de visión, sustentado en la experiencia y en numerosos estudios, se ha demostrado la posibilidad y utilidad de promover el uso eficiente de la visión para acceder a la información. No se trata de sustituir la falta de visión por otros sentidos, sino de explotar al máximo sus propios recursos. Eso sí, siempre que sea necesario habrá que complementarse del sentido del tacto.

En el caso de las tres actividades dirigidas a un público con ceguera total se ha utilizado el sentido del tacto, ayudado por el del oído gracias a la información verbal que la persona encargada de guiar la actividad les va facilitando. En cuanto a la cuarta actividad, orientada para el público con deficiencia visual, se ha intentado potenciar al máximo el resto de visión, pero siempre permitiéndoles la posibilidad de valerse de la exploración táctil y de la descripción verbal, en el caso de elementos visuales difíciles de percibir a través de su insuficiente grado de visión.

Tanto para una actividad como para otra se ha utilizado una exploración táctil en la que la mano de la persona ciega debe estar activa si queremos conseguir una correcta percepción y aprehensión del objeto artístico, así como sus principales cualidades: textura, peso, forma, tamaño.

Teniendo en cuenta que toda persona ciega, a la hora de explorar táctilmente un objeto, va de una percepción detallada a una percepción más generalizada, la exploración táctil ha estado guiada de tal modo que la persona ciega pudiese primero percibir los detalles de la pieza, tocándola minuciosamente y con gran precisión para conocer y entender la relación espacial de las partes de la misma y, así, poder crearse una imagen mental general de ésta.

La descripción verbal ha desempeñado, también, un papel fundamental en la metodología de cada una de las actividades. Es cierto que la

exploración táctil es primordial si queremos garantizar el acceso y conocimiento a la obra de arte; sin embargo, existen ciertos contenidos incomprensibles e inaccesibles a través del tacto, como ocurre con el color, la luminosidad del cuadro, el contraste de luces y sombras, la atmósfera que rodea a los personajes, etc. Por tanto, la descripción verbal, utilizada de forma paralela al recorrido táctil, ha sido un excelente recurso didáctico que ha potenciado y complementado la información obtenida mediante el sentido del tacto. A través de ella el visitante ciego o deficiente visual ha podido crearse una imagen mental más correcta de aquello que no puede percibir a través del resto de sentidos.

Respecto al segundo aspecto, conocer de antemano si nuestro visitante es ciego de nacimiento o si, por el contrario, perdió la visión de pequeño, joven o ya mayor es fundamental para garantizarle una aproximación a la obra de arte lo más cómoda, interesante y fructífera posible. Una vez estudiado este aspecto la persona encargada de guiar la actividad deberá decidir qué sentidos potenciar más, teniendo en cuenta que a aquellas personas que han quedado ciegas a una edad avanzada puede resultarles más complicado extraer información de una pieza a través de la exploración táctil, pues su sentido del tacto puede estar poco desarrollado, por lo que deberemos potenciar sus recuerdos visuales y utilizar al máximo la descripción verbal.

Tras desarrollar, en cada una de las actividades, una primera fase de exploración y acercamiento a la obra de arte, una segunda fase más práctica intenta fomentar en la persona invidente la creatividad artística y la imaginación, pero también el desarrollo del tacto, la coordinación manual y el conocimiento de nuevas técnicas y materiales en la creación plástica.

Resumiendo, desde el primer momento en que fueron diseñadas las actividades del programa se pensó en apostar por una metodología activa y participativa en la que el visitante pudiera intervenir en la propia actividad sin ningún tipo de problema y en la que, una vez finalizada la actividad, tuviera la oportunidad de exponer sus impresiones, sensaciones, emociones, etc., abriéndose un pequeño diálogo en el que aportar nuevas ideas para futuras actividades.

Actividades desarrolladas

El programa se ha desarrollado en torno a cuatro actividades diferentes, teniendo todas como protagonistas una o varias de las obras expuestas en el Crucero Bajo del Hospital Real de Granada, dependiendo de la actividad.

El programa se desarrolló en un total de ocho sesiones (dos sesiones por día) en turnos de mañana y tarde, teniendo una duración, cada sesión, de una hora y media a dos horas.

Actividad 1. Explorando la obra: “Sagrada Familia con San Juanito”

Se trataba de la exploración de esta obra, de finales del siglo XVI, a través del diagrama táctil de la misma y de su representación en 3D por medio de figuras en bulto redondo; así como el acercamiento, comprensión y representación mental de la misma gracias al modelado en arcilla de los personajes representados.

Para llevar a cabo esta actividad se ha contado con un tipo de recurso utilizado en algunas experiencias llevadas a cabo en un número reducido de museos de diferentes países. Nos referimos a los diagramas táctiles, traducciones de las imágenes visuales a un lenguaje táctil que, junto con una detallada descripción oral, permiten a la persona ciega ‘extraer’ la máxima información y detalles de una obra de arte (Figura 1).



Figura 1. Diagrama táctil de la obra “Sagrada Familia con San Juanito”

Los diagramas táctiles no son reproducciones en relieve exactas de las imágenes visuales, sino que se caracterizan por una considerable reducción de elementos, un mayor esquematismo y la representación en un mismo plano de los distin-

tos motivos compositivos de la obra de arte. Para ello hay que seguir una serie de directrices. Entre ellas es necesario realizar, primero, un exhaustivo estudio histórico-artístico de la obra para decidir qué personajes u objetos son los más importantes y significativos en la composición a la hora de trasladarlos al diagrama. Es fundamental conseguir un diagrama final lo más didáctico posible, por lo que los elementos a transferir deberán reducirse a formas simples mediante el uso de dos tipos de líneas que describirán los perfiles básicos. Se empleará la línea gruesa para definir los personajes u objetos más cercanos al espectador y para resaltar elementos concretos, y la línea delgada para describir las formas de las figuras o de los objetos restantes en la obra. Finalmente, con el objetivo de diferenciar unos personajes u objetos de otros, colores diferentes o para representar diversos grados de distancia espacial, se rellenarán las formas con una serie de tramas diferenciadas y fácilmente perceptibles al tacto. Por supuesto, el uso de estas tramas implica una serie de normas o pautas que deben ser tenidas en cuenta si deseamos que nuestro diagrama táctil resulte lo más didáctico y comprensible posible para la persona ciega que lo vaya a “leer” (explorar). Al igual que deberá de ir acompañada por una descripción verbal que guíe a la persona por la imagen representada que está explorando táctilmente.

Este método ha sido puesto en marcha por la organización estadounidense Art Education for the Blind y continuado, aquí en España, por el Museo de Arte Contemporáneo Reina Sofía de Madrid con la obra “El Guernica” de Picasso, y proseguido en Andalucía por nuestra exposición “Obras Maestras” del Patrimonio de la Universidad de Granada.

Junto al diagrama táctil de la obra se ha contado, también, con la representación en 3D de ésta a través de una serie de figuras en bulto redondo que simulan cada uno de los personajes representados en el cuadro: San José, la Virgen María, el Niño Jesús y San Juanito; así como sus formas, características principales, ropajes y la disposición de éstos en la escena.

Esta representación en 3D ha sido elaborada de una manera bastante sencilla a partir de unos simples muñecos de goma a los que se le han confeccionado los mismos ropajes que los personajes del cuadro y se les ha caracterizado y dispuesto tal y como aparecen representados en la escena de la obra.

Esta actividad fue llevada a cabo los días 28 de noviembre (en sesión de tarde) y 14 de diciembre (en sesión de mañana) de 2006 y 11 de enero (en

sesión de mañana) de 2007. En ella participaron tres personas ciegas: un niño y dos personas mayores. Teniendo en cuenta que para garantizar el éxito de la actividad es aconsejable la intervención máxima de una a dos personas por sesión, se realizó una participación individual que permitía un contacto directo entre el visitante y la guía encargada de desarrollar la actividad.

El proceso seguido en cada una de las sesiones ha sido siempre el mismo, adaptándolo a las necesidades específicas de cada individuo:

- La actividad, llevada a cabo íntegramente en el taller habilitado, era iniciada con una breve introducción de los contenidos y obras de la exposición.
- Seguidamente, se pasaba a explicar la obra de arte en la que trabajar, comentando su temática, título, autoría, cronología, técnica utilizada, estudios realizados en relación a la misma, etc.
- Una vez el participante contaba con la información suficiente, se trabajaba la exploración a través del diagrama táctil de la obra. Toda exploración táctil ha sido dirigida por las explicaciones verbales de la guía, que tiene la importante labor de ayudar al participante acerca de cómo encaminar la exploración, describir cada uno de los elementos compositivos de la obra que aparecen en el diagrama, así como solventar cualquier duda.
- La “lectura” del diagrama era apoyada por la exploración táctil de la representación de la obra en 3D mediante figuras en bulto redondo y la información verbal.
- Con el objetivo de crear en el participante una mayor representación mental de la obra de arte estudiada, finalmente se pasaba a la parte práctica en la que modelar en arcilla alguno o algunos de los personajes representados en el cuadro.

Actividad 2. Toca arte: la Inmaculada Concepción

Para esta actividad, que tiene como principal finalidad enseñar a la persona discapacitada visual algunos de los cánones utilizados en el arte para representar la imagen de la Inmaculada Concepción, se ha contado con dos representaciones de la Virgen Inmaculada en bulto redondo, concretamente realizadas en materiales como la marmolina y la escayola.

Cada una de ellas representa un canon distinto en el arte, la Inmaculada Concepción realizada en marmolina encarna el modelo canesco, es decir, el prototipo de Inmaculada realizada por Alonso

Cano y que tanta influencia ha tenido en artistas posteriores; mientras que la Inmaculada realizada en escayola reproduce el modelo sevillano.

El 11 de enero de 2007, en sesión de tarde, fue el día elegido para esta actividad en la que participaron dos personas mayores ciegas. De nuevo, el taller fue el sitio escogido para su puesta en práctica, resumiéndose su desarrollo en los siguientes pasos:

- Acercamiento al patrimonio artístico que atesora la Universidad de Granada. Breve explicación de los contenidos de la exposición, así como de las obras de arte en ella expuestas. Descripción del edificio que alberga la exposición, el Hospital Real, y aproximación a la planta y estructura de éste gracias al uso de una sencilla maqueta.
- Exploración táctil, paso a paso, por cada una de las figuras en bulto redondo que encarnan dos de los modelos utilizados en el arte para representar la Inmaculada Concepción: el modelo canesco y el modelo sevillano. Recorrido táctil tutelado por las descripciones de la guía vidente que, además de detallar cada uno de los elementos de composición del canon de la Virgen, aporta datos históricos, artísticos, biográficos, estéticos, etc.
- La última parte prevista de la actividad es la más práctica y la que facilita al participante ciego una comprensión mayor de los conocimientos adquiridos durante la exploración táctil. Consiste en modelar en arcilla alguno de los dos modelos de representación de la Inmaculada Concepción previamente estudiados. En esta ocasión, las dos personas participantes no pudieron realizar el modelado por falta de tiempo.

Actividad 3. Descubriendo el retrato

Esta actividad se desarrolló en tres días: el día 28 de noviembre de 2006, en sesión de mañana, y en la que participaron dos jóvenes adolescentes ciegos que acudieron desde el Instituto de Educación Secundaria “Francisco Ayala” de Granada; el día 30 de noviembre de 2006, en sesión de tarde, el participante fue un niño ciego acompañado de su madre y hermano, ambos sin problema de visión; y el 14 de diciembre de 2006, en turno de tarde, con la intervención de un niño ciego.

Se trataba de hacer una aproximación al género del retrato en el arte a través de la exploración táctil, en la sala expositiva, de dos bustos originales. Con referencia a esta actividad, los materiales utilizados han sido las propias obras de

arte, esto es, se ha contado con dos bustos originales realizados en bronce fundido que han permitido una completa y exhaustiva exploración táctil sin suponer ningún tipo de deterioro o agresión a la pieza.

Los bustos seleccionados reproducen el retrato de dos personajes importantes vinculados a la historia de la Universidad de Granada: el busto de Natalio Rivas, realizado por el artista Mariano Benlliure; y el busto del Dr. Mariano del Amo, realizado por José Navas Parejo (Figura 2).



Figura 2. Actividad "Descubriendo el retrato"

Las tres sesiones fueron llevadas a cabo del mismo modo, desarrollándose una primera fase en la propia sala expositiva y una segunda fase en el taller habilitado. En cada una de ellas siempre se han tenido en cuenta las necesidades específicas de cada participante:

- Al inicio de la actividad, antes de entrar en la sala expositiva, se realizaba una descripción del edificio que albergaba la exposición, el Hospital Real, y una aproximación a la planta y estructura de éste gracias al uso de una sencilla maqueta. Se acompañaba de una breve explicación de los contenidos de la exposición.
- Una vez que se accedía a la sala expositiva y se pasaba a la sección de retratos de personajes vinculados a la Universidad de Granada, la guía proponía un diálogo a los participantes

para definir y abordar el retrato como género utilizado por los artistas en el arte, las características principales que en él se captan, las técnicas utilizadas, etc.; además de aportarse, también, datos históricos, artísticos y técnicos.

- Seguidamente, se pasaba a la exploración táctil de dos bustos originales en bronce fundido y a su correspondiente explicación, tratándose aspectos como la textura de la obra, forma, técnica, biografía del representado, rasgos físicos y psicológicos, etc.
- Terminada la exploración y estudio de los bustos los participantes tenían la oportunidad de crear, mediante el modelado en arcilla, el retrato de algún amigo, familiar, compañero o incluso el suyo propio (Figura 3).



Figura 3. Retrato en arcilla realizado por un niño ciego

Actividad 4. Acercando el arte

Se trataba de acercar a los participantes a algunas de las obras de arte más significativas del patrimonio universitario. Al estar esta actividad, esencialmente, programada para aquellas personas que conservan algún resto de visión, se han utilizado las propias obras de arte expuestas en la sala. Hay que destacar, también, el empleo de imágenes ampliadas de las mismas o de algunos detalles importantes.

Además de la ayuda de una persona guía que facilitara el acceso a la información en la sala,

con el fin de conseguir una mayor visibilidad de las piezas se ha puesto, a disposición del visitante, otra serie de recursos, como el uso de lupas, que aumentan el tamaño de las obras y de los elementos representados en el cuadro así como el del texto referente a la información de las cartelas.

Debido a la falta de tiempo y a la necesidad de que en cada una de las anteriores sesiones los participantes no ascendieran a un máximo de dos, esta actividad hubo de llevarse a cabo el día 16 de enero de 2007, en sesión de tarde, y en la que participaron tres personas de la tercera edad con deficiencia visual. El desarrollo de la misma consistió en un breve acercamiento al patrimonio artístico universitario granadino, seguido de una explicación histórico-artística del edificio en el que se albergaba la exposición, el Hospital Real, apoyada por la maqueta del propio edificio.

Al conservar estas personas un resto de visión funcional se realizó una visita guiada por la propia sala expositiva aportándoles todo tipo de datos histórico-artísticos y ofreciéndoles la oportunidad de ayudarse por recursos a su disposición como lupas, linternas, láminas ampliadas, etc.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La importante función social que tienen los museos en las relaciones humanas es un aspecto que, hoy en día, nadie pone en duda; como tampoco debe ponerse en duda el deber de estas instituciones de abrirse y de velar por la accesibilidad física y sensorial de todos los ciudadanos. En defensa de estos conceptos y del derecho de todas las personas ciegas y deficientes visuales a acceder a los museos y exposiciones de arte, así como participar en la vida artística y cultural, responde el desarrollo del programa “El arte en tus manos: actividades de exploración táctil”. Un programa que, a través del desarrollo de sus actividades, pretendía demostrar, de modo sencillo pero eficaz, que también las personas ciegas y deficientes visuales, a pesar de su discapacidad, *consumen y realizan producciones artísticas y culturales* pues *son un factor importante para su desarrollo individual y para su integración social* (Consuegra Cano, B. 1997: 257). Pero, además, pretende dar respuesta al enorme oscurantismo que preexiste entre profesionales de los museos, educadores, instituciones, etc. acerca de cómo y a través de qué medios es posible acercar el arte a estas personas.

Desde el inicio de este programa y durante el desarrollo de cada una de sus actividades hemos

podido comprobar el interés creciente que va existiendo entre buena parte de la población con discapacidad visual por aproximarse al mundo del arte y de la cultura visual. Los propios participantes nos han hecho cómplices de su disconformidad hacia como, desde siempre, las artes visuales les han sido permanentemente vedadas por su imposibilidad de apreciarlas y disfrutar con ellas. La carencia de una adecuada educación táctil y estética desde la escuela, la dificultad de muchas personas con ceguera adquirida para desarrollar estas habilidades, la falta de sensibilidad y formación al respecto del personal de los museos, la necesidad de conservar y proteger de forma adecuada las colecciones, etc. se han convertido en algunos de los problemas que les han impedido acceder al arte y a la vida artística y cultural de un modo igualitario al resto de su comunidad. Debido a esta enorme cantidad de obstáculos, la gran mayoría de las personas ciegas no dedica su tiempo de ocio a participar de un modo libre en la vida artística y cultural.

Los participantes del programa nos expresaron su enorme gratitud por la puesta en marcha de este tipo de iniciativas y por el interés que, desde un principio, la exposición “Obras Maestras del Patrimonio de la Universidad de Granada” mostró hacia ellos, considerándoles un público más. La destacada aceptación de estos participantes hacia las actividades hizo que algunos de ellos expresaran sus opiniones e impresiones sobre la accesibilidad de las personas con discapacidad visual, hoy en día, al mundo del arte y de los museos. A continuación se exponen algunos de esos datos recogidos:

- Exigen el florecimiento de este tipo de actividades, de manera continuada y constante.
- Reclaman un mayor interés, por parte de las asociaciones e instituciones que velan por sus derechos, así como por parte de los propios museos, en la continua lucha de integrarlos en la vida artística y cultural al igual que el resto de ciudadanos.
- Demandan la existencia de profesionales formados y conocedores de las técnicas de guía vidente y de los medios o recursos más útiles para enseñarles el arte.
- Apuestan por la creación de una línea de investigación dirigida al estudio y la búsqueda de nuevos métodos y técnicas (además del perfeccionamiento de los ya existentes) que abran un nuevo camino en esa lucha por conseguir la accesibilidad de las personas con discapacidad visual al mundo de las artes visuales.

Esta demanda e interés no sólo se ha visto reflejada en los participantes del programa, sino que han sido muchos los visitantes sin problemas de visión que, interesados en conocer cómo es posible enseñar el arte visual a personas que carecen del sentido de la vista, se han acercado hasta el taller y han formado parte del desarrollo de la actividad. Todos ellos han coincidido, también, en reivindicar los mismos intereses que las personas con discapacidad visual, dando paso, entre ellos, al diálogo y al intercambio de ideas y experiencias.

También los medios de comunicación (TV, prensa, radio, Internet...) se han hecho eco de esta iniciativa, acercándose hasta la exposición para recoger algunos de estos encuentros en esa idea por difundir y evitar que este tipo de actividades, que tanto escasean en los museos y exposiciones de arte de nuestro país, no caigan en el olvido y vuelvan a desarrollarse en un futuro no muy lejano.

BIBLIOGRAFÍA

- Art Education for the Blind (1999-). *Art History through touch and sound: a multisensory guide for the blind and visually impaired*. Louisville: American Printing House for the Blind.
- Axel, E.S.; Levent, N. S. (Eds.). (2003). *Art beyond sight: a resource guide to art, creativity, and visual impairment*. New York: American Foundation for the Blind, Arte Education for the Blind.
- Axel, E. (1996). *Making visual art accesible to people who are blind and visually impaired*. New York: Art Education for the Blind.
- Ballesteros Jiménez, S. (1993). *Psicología del tacto I: representación háptica de patrones realizados y objetos* [vídeo]. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ballesteros Jiménez, S. (1994). Percepción de propiedades de los objetos a través del tacto. *Integración*, 15, 28-37.
- Ballesteros Jiménez, S. (1999). Evaluación de las habilidades hápticas. *Integración*, 31, 5-15.
- Bellini, A. (2000). *Toccare l'arte: L'educazione estetica di ipovedenti e non vedenti*. Roma: Armando Armando.
- Bresciamorra, D. (2000). Leggere l'arte con le mani. En: *Toccare l'arte: L'educazione estetica di ipovedenti e non vedenti* (99-112). Roma: Armando Armando.
- Bueno Martínez, M^a. S. (1982). Una experiencia didáctica en el Museo Arqueológico Provincial de Sevilla. *Museos*, 1, 121-124.
- Cela Esteban, M^a E. (1998). Comunicar el arte a los ciegos: La Capilla Sixtina. *Integración*, 27, 61-63.
- Cela Esteban, M^a E. (2001). Arte a portata di mano. *Integración*, 37, 61-63.
- Cela Esteban, M^a, E. (2001). Seminario Internacional sobre el acceso de las personas ciegas a la Historia del Arte. *Integración*, 36, 52-53.
- Cela Esteban, M^a E. (2005). Arte a portata di mano: verso una pedagogía di accesso ai beni culturali senza barriere. *Integración*, 44, 32-35.
- Consuegra Cano, B. (1997 A). El montaje de una exposición adaptada para personas ciegas y deficientes visuales. En: *Un Museo para todos* (79-87). SIMPROMI: Santa Cruz de Tenerife.
- Consuegra Cano, B. (1997 B). La visita al museo de alumnos ciegos y deficientes visuales. *Integración*, 24, 47-50.
- Consuegra Cano, B. (2002). *El acceso al patrimonio histórico de las personas ciegas y deficientes visuales*. Madrid: ONCE, Dirección de Cultura y Deporte.
- Corvest, H. (1991). Les activites museologiques d'accessibilité du public handicapé visuel a la Cité des Sciences et de l'Industrie. En: *Talking Touch: report on a seminar on use of touch in museum and galleries* (27-31). London: Royal National Institute for the Blind and MAGDA.
- Eriksson, Y. (1998). *Tactile pictures: pictorial representations for the blind, 1784-1940*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- García Lucerga, M^a. A. (1993). *El acceso de las personas deficientes visuales al mundo de los museos*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- García Lucerga, M^a. A. (1997). Personas con deficiencias visuales y Museos. Función social del Museo en la actualidad. En: *Un Museo para todos*. (94-122). Santa Cruz de Tenerife: SIMPROMI.
- González Fernández, J. L. (1996). La información auditiva: realidad y distancia. En: *Actas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para Personas Ciegas y Deficientes Visuales* (Volumen 3, 302-305). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Grandjean, G. (1994). Problemas de selección de obras para la observación táctil. En: *El museo abierto a todos los sentidos: acoger mejor a las personas minusválidas*. (123-128). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles y Ministerio de Cultura.
- Groff, G.; Gardner, L. (1989). *What museum guides need to know: acces for blind and visually impaired visitors*. New York: American Foundation for the Blind.
- Joffe, E.; Siller, M.A. (1997). *Reaching out: a creative access guide for designing exhibits and cultural programs for persons who are blind or visually impaired*. New York. American Foundation for the Blind,

Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Museo Nacional de Arte Romano. (1994) *Se ruega tocar. Explorar espacios en una ciudad romana: experiencia expositiva*, abril-octubre de 1994. Mérida: Museo Nacional de Arte Romano.

Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós .

Rosa, A. (1993). Caracterización de la ceguera y las deficiencias visuales. En: A. Rosa, E. Ochaita, *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.

Sullivan, R. (1988). Touch and See. En: *Talking Touch: report on a seminar on use of touch in museum and galleries*. (34-36) London: Royal National Institute for the Blind and MAGDA.

Juana Muñoz Arroyo. Equipo Técnico de Patrimonio de la Universidad de Granada. Complejo Administrativo Triunfo. Unidad Técnica. C/Cuesta del Hospicio, s/n. 18071 Granada. Tlfno. 958 242 014.

Correo electrónico: vicpie@ugr.es



Maqueta del Monasterio de Yuste (Cáceres, España)

M. E. Cela Esteban



*Maqueta del Monasterio de Yuste
(Cáceres, España)*

MAQUETISTA: José Santamaría

ESCALA: 1:200

DIMENSIONES: 96 x 81 x 28 cm.

MATERIALES: zinc, estaño, bronce,
madera y fibras textiles

MUSEO TIFOLÓGICO DE LA ONCE

La maqueta que reproduce el Monasterio de Yuste, situado junto al pueblo de Cuacos de Yuste, en la Comarca de la Vera, Cáceres, inicia cronológicamente la serie de reproducciones de residencias reales, que en nuestro Museo se continúa con el Monasterio de El Escorial y el Palacio Real de Madrid. El Monasterio de Yuste, construido entre los siglos XV y XVI, es una sencilla construcción conventual del tipo de las que a lo largo de la Baja Edad Media levantaron las Órdenes Mendicantes –franciscanos, cartujos, jerónimos...–, entre cuyos muros el Emperador Carlos V pasó sus dos últimos años y murió en 1558, continuando así una vieja tradición de la monarquía española, que tanto durante la Alta Edad Media como durante la Baja Edad Media eligió los conventos y monasterios como lugar de residencia y panteón.

En la actualidad el Monasterio de Yuste está formado por diferentes construcciones que se fueron yuxtaponiendo a partir de finales del siglo XV: hospedería, iglesia, Palacio de Carlos V, claustros.... La pieza reproduce el conjunto con las distintas dependencias y el entorno: huerta, estanque, ruinas de edificaciones anteriores, carretera de acceso...

Para el usuario la exploración de la maqueta tiene, pues, el interés de permitirle reconocer una

serie de elementos muy variados en los que, por encima de su valor artístico, destaca su valor histórico, puesto que Yuste quedará siempre unido al recuerdo del Emperador y a la historia de la Orden Jerónima, que desde su aparición estuvo estrechamente vinculada a la monarquía española.

A la Orden Jerónima pertenece el Monasterio de El Parral, a las afueras de Segovia, donde consta que hubo una residencia real y cuya iglesia fue elegida por Enrique IV como lugar de enterramiento; si bien, más tarde decidió que sus restos reposaran junto a los de su madre en Guadalupe, Monasterio de la misma Orden. En el Monasterio de Guadalupe los Reyes Católicos mandaron edificar a su arquitecto Juan Guas la famosa Hospedería Real, que puede considerarse como el palacio real más importante de su tiempo. Los propios Reyes Católicos acostumbraban a pasar los lutos en el Monasterio de San Jerónimo el Real de Madrid. Felipe II, por su parte, trasladó los restos de su padre, el Emperador, a otro monasterio jerónimo, San Lorenzo de El Escorial, donde, como éste en Yuste, dispuso sus habitaciones privadas de forma tal que pudiera desde ellas asistir a los Oficios Divinos.

Dado el número y la variedad de elementos que el usuario tiene a su alcance para garantizar

una exploración táctil que le permita localizarlos y reconocerlos todos, es aconsejable seguir el “recorrido táctil” que el Museo propone en la audioguía y en los folletos que están disponibles en la peana. Lo primero que llamará la atención del visitante son los árboles realizados en fibras textiles que intentan reproducir la rica vegetación del entorno, la huerta abancalada y el gran estanque, donde se dice que pescaba el Emperador. De entre las construcciones destaca la mole de la iglesia por su mayor altura. Se trata de una sencilla iglesia conventual de una sola nave con contrafuertes en los muros, fachada sobria, sin decoración, tejado a dos vertientes y cabecera poligonal rematada por una espadaña o cuerpo de campanas.

Junto a la iglesia el usuario puede localizar una construcción cuadrangular, el llamado Palacio de Carlos V. Se trata de una sencilla edificación levantada en dos plantas, con galería abierta en el piso alto y vanos en forma de medio punto en el inferior, a la que se accede a través de una larga rampa construida para facilitar el desplazamiento del Emperador, ya enfermo cuando se trasladó a Yuste. También son fáciles de localizar los dos claustros que se encuentran al otro lado de la iglesia. El más grande, junto a la cabecera, del siglo XVI con arcos de medio punto en el piso bajo y rebajados en el superior. A continuación se levanta el otro claustro construido en el siglo XV con arcos rebajados en los dos pisos, que se comunica con la iglesia. La hospedería, una sencilla construcción alargada y otras edificaciones menores, como la que actualmente está ocupada por la tienda del monasterio, completan el conjunto.

La gran superficie a representar determina la elección de la escala y el resultado son unos edificios de pequeño tamaño en los que no se puede pedir al maquetista un nivel de detalle muy grande. Pero las formas austeras y sencillas de toda la construcción y la ausencia de elementos decorativos facilitan la exploración táctil. La experiencia demuestra además que, pese a lo que pudiera creerse, una reproducción pequeña, que el usuario pueda abarcar con una mano, permite a una persona ciega identificar con mayor rapidez y agilidad formas y volúmenes que si se tratase de una reproducción de mayor tamaño, donde la exploración ha de hacerse forzosamente de forma secuencial.

La pericia del maquetista y su habilidad en el manejo del material, metal en este caso, permiten al usuario reconocer elementos que por su pequeño tamaño en otra maqueta podrían haber pasado desapercibidos. Las yemas de los dedos podrán distinguir las tejas de las cubiertas, identificar los

vanos y las molduras ornamentales, así como recorrer las roscas de los arcos de los dos claustros, diferenciando unos de otros por su forma. El usuario podrá también descubrir otros detalles de interés: las fuentes del interior de los claustros, la rampa por la que, como dijimos, se accede al Palacio de Carlos V y los restos de la primitiva edificación del monasterio, cuyas paredes aparecen cubiertas de musgo, lo que contribuye a darles un cierto aspecto de vejez y abandono.

José Santamaría, el autor de la maqueta, acostumbraba a emplear el metal, material dúctil, con el que resulta más fácil reproducir los detalles de las piezas, pero que a la vez da a éstas gran solidez y favorece su conservación. Además el metal reproduce la temperatura y consistencia de la piedra, lo que en una exploración táctil constituye una referencia al material original de construcción. El acabado con pintura al óleo permite también reproducir con fidelidad el aspecto exterior del monumento.

En la maqueta se ha empleado, pues, el metal para los edificios, pero se han usado también otros materiales para los restantes elementos que se han incluido: árboles de distintas especies, el estanque con su agua azul verdosa, el musgo de las ruinas a las que hice referencia, el terreno irregular y la huerta que pueden verse alrededor de las edificaciones del monasterio... Todo ello hace de esta pieza una maqueta muy colorista, en la que se ha intentado reproducir el entorno del Monasterio, sin duda alguna uno de sus mayores atractivos.

La maqueta, como todas las del Museo, se muestra sobre una peana en la que puede consultarse la cartela con los datos de la pieza: nombre, cronología del monumento y escala a la que se ha hecho la reproducción. En la cartela se han empleado tanto el sistema braille como los caracteres visuales, así como en los folletos, a los que ya hice referencia más arriba, que al usuario le permitirán seguir el recorrido propuesto por el Museo para conseguir una más eficaz exploración táctil. Éste podrá además, si así lo desea, solicitar del personal del Museo la audioguía, en la que, junto a un primer nivel de información con el “recorrido táctil”, encontrará también un segundo nivel con valoraciones de carácter histórico-artísticas sobre el monumento.

María Estrella Cela Esteban. Guía del Museo Tiflológico. Dirección de Cultura y Deporte. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ La Coruña, nº 18, 28020 Madrid (España).

Correo electrónico: museo@once.es



12 Conferencia Internacional de Movilidad: «Orientación y Movilidad en una Sociedad Inclusiva»

27 de noviembre a 1 de diciembre de 2006, Hong Kong (China)

M. A. Matey García

Desde 1979, año de celebración de la 1ª Conferencia Internacional de Movilidad en Frankfurt, The IMC International Committee (Comité Internacional de la Conferencia de Movilidad) ha seguido auspiciando este encuentro, que actualmente es trianual. La finalidad es que los profesionales, usuarios y otros técnicos relacionados con el tema puedan compartir los resultados de su trabajo, así como intercambiar ideas y experiencias. Sin duda, todo esto ha contribuido al desarrollo de los programas de Orientación y Movilidad (O&M) en los últimos tiempos.

La dinámica y moderna ciudad de Hong Kong ha acogido la realización de la 12ª edición, siendo The Hong Kong Society for the Blind, HKSB (Sociedad de Ciegos de Hong Kong) la organizadora del evento. Esta institución benéfica recibe subvención gubernamental para prestar todo tipo de servicios a más de 75.000 personas ciegas y deficientes visuales de esta Región Administrativa Especial de la República Popular China, lo que supone un número elevado si consideramos que son 161 millones las personas con discapacidad visual que hay en todo el mundo, de las cuales 35 millones son ciegas y 126 millones tienen baja visión. Cuenta, así mismo, con más de 500 profesionales y empezó su andadura hace 50 años.

Las salas del hotel Langham Place fueron el marco para el desarrollo de las 4 jornadas de trabajo, comprendidas entre los días 27 de noviembre y 1 de diciembre de 2006. Se contó con la asistencia de 350 delegados, de los cuales más de un centenar procedían del país anfitrión y el resto acudieron como representantes de 30 países. El programa incluía sesiones plenarias, comunicaciones y presentación por parte de empresas expositoras de materiales relacionados con el tema de la Conferencia.

En la ceremonia inaugural, tras la presentación de todos los países participantes, los alumnos ciegos del Ebenezer New Hope School dieron la bienvenida con una actuación musical típica de tambores.

Las ponencias marco corrieron a cargo de Alan Wong, Comisionado para el Transporte del Gobierno de Hong Kong, que repasó los logros conseguidos en la accesibilidad al transporte público desde 1995, año de publicación de la normativa reguladora. Dio a conocer el funcionamiento de un grupo de trabajo, en el que han participado representantes políticos y de rehabilitación que, además de velar por el cumplimiento de la normativa, han llevado a cabo la elaboración de un manual para asesorar a constructores y fabricantes. Gracias a estas actuaciones, la ciudad de Hong Kong puede considerarse como un modelo en cuanto a la accesibilidad, tanto en el transporte como en la vía pública. De entre las medidas adoptadas, destacan la señalización sonora y táctil en semáforos y cruces, encaminamientos en la vía pública y estaciones de metro y ferrocarril, planos en braille en edificios públicos, máquinas expendedoras de billetes sonoras, matrículas en braille y macrotipos en el interior de los taxis, placas identificadoras de autobús grandes y contrastadas y señalización en braille en las escaleras.

Dennis Cory, Presidente del Comité Internacional de la Conferencia Internacional de Movilidad, presentó después la ponencia "O&M en una sociedad inclusiva". El término inclusión surge como una nueva demanda, por una parte, ante los cambios producidos en el tipo de deficiencia de los usuarios y, por otra, por la evolución de la sociedad, que actualmente debe dar una respuesta más adecuada a las necesidades de cualquier individuo, al margen de su situación y condición.

Finalmente, Cao Yuejin, Director del Departamento de Rehabilitación de la Federación China de personas con discapacidad, expuso la situación actual de los profesionales de O&M en su país, señalando que se ha producido un gran avance desde 1989, fecha en la que se formaron los primeros instructores. No obstante, las redes de atención deben seguir ampliándose, para que los aproximadamente 14 millones de personas con discapacidad visual que se calcula hay en China puedan beneficiarse de programas de rehabilitación. Prevén que en el año 2011 todas las organizaciones tendrán personal especializado. Mientras tanto, las campañas de sensibilización, asesoramiento a las familias y formación a nuevos instructores deben seguir su andadura.

SESIONES PLENARIAS

Se llevaron a cabo 7 sesiones plenarias, cada una de ellas moderada por una persona de reconocido prestigio y con la participación de 3 ponentes, que situaron el tema desde distintos puntos de vista. En casi todas se contó con un representante del país organizador. A continuación se expone lo más significativo de cada una de ellas.

Accesibilidad y ayudas para la orientación y movilidad

Dennis Cory, que comparte la presidencia de IMC con la del Institute for Rehabilitation & Integration of the Sight-Impaired –IRIS– (Instituto de Rehabilitación e Integración para discapacitados visuales) de Alemania, moderó la intervención de los ponentes, que centraron sus presentaciones en la necesidad de implicar, en materia de accesibilidad, cada vez más a instituciones y usuarios. Un papel fundamental es el de las empresas constructoras, que deben contemplar en sus diseños las necesidades de todas las personas, buscando soluciones viables a los problemas de las construcciones antiguas.

Kathleen Mary Huebner, profesora del Departamento de Estudios Graduados en Discapacidad Visual del Pennsylvania College of Optometry, mostró una serie de diseños para la movilidad, adaptados para las diferentes necesidades y características de los usuarios, que han sido elaborados por un grupo de estudiantes en prácticas de dicho centro. Nos parecieron interesantes los preparados para un agricultor y una empleada de una lavandería, pues permitían deslizar un “recipiente” entre dos barras con ruedas que, además de proporcionar protección y anticipar los obstáculos, sirven para transportar objetos. Así mismo, mostró diseños para el desplazamiento seguro en silla de ruedas y para realizar algunos deportes. De todos ellos, se especificaron los materiales empleados y las características técnicas de la construcción.

Igualdad e inclusión

Bill Brohier, Consejero Regional para la Educación de Christoffel-Blindenmission, CBM, (Misión Cristiana Internacional para la Ceguera), de Malasia, fue el responsable de esta sesión, en la que se expusieron datos muy significativos sobre la atención que se presta a los niños. Se considera que en el mundo hay más de 6.000.000 de niños deficientes visuales, de los cuales el 80% vive en países en vías de desarrollo. Sólo tienen acceso a la educación algo más de la décima parte, por lo que unos 4.000.000 crecen en un entorno de pobreza y analfabetismo. The International Council for Education of People with Visual Impairment, ICEVI (Consejo Internacional para la Educación de Personas con Deficiencia Visual), junto con the World Blind Union, WBU (Unión Mundial de Ciegos), ha lanzado recientemente una campaña de acción que implica a organizaciones como UNICEF y UNESCO para concentrar esfuerzos y lograr la educación para todos. En este sentido, reclaman la colaboración de IMC para que sus miembros puedan participar activamente en este programa, impartiendo los conocimientos en materia de orientación y movilidad.

Desarrollo profesional del instructor de orientación y movilidad

Bruce Blasch, miembro del comité de IMC y que trabaja en el Departamento de Investigación y Desarrollo de Rehabilitación de USA, moderó esta sesión plenaria, cuyo objetivo era dar a conocer los nuevos avances y retos que se están produciendo en el diseño curricular y en el desarrollo profesional de los instructores de O&M. Kristin R. Lucas, instructora de la Escuela de Perros Guía “Guide Dogs for the Blind” de San Rafael (California), presentó una experiencia realizada en los últimos meses. Se trata de la incorporación al grupo de profesionales de una instructora ciega. Aunque su valoración es positiva, han encontrado algunas dificultades para que este trabajo pueda ser realizado de manera normalizada por una persona ciega.

Por otro lado, se constató la necesidad de unificar los contenidos en la formación de los instructores. Actualmente las diferencias son muy notables en función de cada país. Según datos de los asistentes a la última Conferencia celebrada en Sudáfrica, en el año 2003 sólo el 50% habían recibido formación universitaria, mientras que el resto se había formado en su propia institución o en otros centros. El tiempo dedicado a la formación oscilaba entre 7 meses y 3 años.

Se puso de manifiesto la evolución que se ha producido en el trabajo de los instructores, porque los usuarios cada vez tienen más recursos a su alcance para su rehabilitación, así el instructor debe dedicarse más a tareas de adaptación del entorno, como elemento facilitador de la participación social.

Orientación y movilidad en las diferentes etapas de la vida

Los objetivos de esta sesión, dirigida por Nurit Neustadt, que además del destacado trabajo que realiza como miembro del comité de IMC pertenece al Servicio de Rehabilitación y Asesoramiento de Israel, se centraban en los avances y la situación de los diseños curriculares de los programas en diferentes momentos de la vida. En los países desarrollados es evidente que la esperanza de vida ha hecho que la edad de las personas con discapacidad visual que necesitan atención haya aumentado considerablemente, por lo que debemos prestar atención a las características que presenta esta población. En este sentido, destacamos el trabajo presentado por Steven J. La Grow (New Zealand) sobre prevención de caídas en personas mayores con deficiencia visual. Las conclusiones indican que es prioritario realizar una intervención para orientar la adecuación del entorno y eliminar así riesgos en el hogar, pero también es imprescindible modificar conductas inadecuadas. Desde el lado contrario en edad, se planteó la necesidad de atender las demandas de los padres ciegos para cuidar a sus bebés. Para ello hace falta que se avance en el diseño de carritos para bebés que resulten seguros para su movilidad y ofrecer entrenamiento previo al nacimiento del niño.

Orientación y movilidad para personas con baja visión

En esta sesión, moderada por Duane Gerschhat, de la Escuela de Ciegos de Maryland (USA), los tres ponentes centraron sus intervenciones en los factores específicos que determinan el funcionamiento de las personas con baja visión en sus desplazamientos, siendo los más importantes el adiestramiento en el uso de la visión y el desarrollo de habilidades con el bastón para incrementar la seguridad y la eficiencia. La base de un buen programa debe ser una evaluación exhaustiva, realizada en diferentes situaciones ambientales, así como hacer consciente al usuario de sus dificultades. La mayor parte de las personas con resto visual tienen un mejor acceso a la información –un estudio indica que más del 80% utilizan ayudas ópticas asiduamente– pero siguen teniendo serios problemas en cuanto a la seguridad en la movilidad independiente, debidos al miedo a las caídas, cosa que cada vez es más frecuente y hace que paulatinamente vayan limitando los desplazamientos.

La presentación de Moira Higgerty, que trabaja en la Escuela de Orientación y Movilidad de Sudáfrica y que resumía las adaptaciones en cuanto a contraste e iluminación realizadas para una mujer africana que vive en una cabaña en un ambiente rural, resultó muy bien acogida por la sencillez y utilidad de las mismas, al poner de manifiesto como, a pesar de tener pocos recursos, siempre se pueden mejorar las condiciones ambientales para una persona en concreto.

Orientación y movilidad para personas con otras deficiencias añadidas, incluyendo la sordoceguera

Moderada por Steven J. La Grow, conocido por sus libros y publicaciones especializadas sobre la materia, esta sesión puso de manifiesto que el trabajo con estos grupos específicos de población requieren unas buenas prácticas y pasan por creer en las posibilidades de los alumnos y deben abordarse desde una perspectiva holística. Las expectativas deben ser muy altas, aplicando programas individualizados, creativos y muy flexibles. El trabajo en equipo debe cobrar una mayor importancia, así como la búsqueda de recursos e información útil que complementen el trabajo que podemos realizar como profesionales de este campo. La búsqueda de alternativas personalizadas es un desafío profesional, pero a veces es la única forma de conseguir autonomía, aunque sea en actividades muy concretas y controladas.

Orientación y movilidad en el nuevo milenio

Esta sesión fue coordinada por Grace Chan, Presidenta del Comité Organizador de la Conferencia y jefa ejecutiva de la Sociedad de Ciegos de Hong Kong. Tras hacer un repaso de la evolución que desde

los años 50 hasta nuestros días ha tenido la O&M, se plantea para el siglo XXI la necesidad de abordar, de forma rigurosa, la denominada “deficiencia visual neurológica”, que hasta ahora sólo ha tenido respuesta desde el punto de vista clínico. Como es bien sabido, las causas son lesiones cerebrales y traumatismos pero las deficiencias perceptivas que produce deben ser abordadas desde el ámbito de la deficiencia visual. Los datos proporcionados muestran un incremento claro de las personas que sufren este tipo de deficiencia. En esta línea, Gayle Clarke, directora de Neuro Vision Technology (NVT), presentó el programa australiano de evaluación y entrenamiento para deficiencia visual neurológica, consistente en un paquete de software dirigido al entrenamiento de personas que padecen este tipo de deficiencia para optimizar el uso del resto visual y conseguir la máxima independencia. Se puede obtener más información en www.neurovisiontech.com.au

COMUNICACIONES

Se presentaron un total de 72 comunicaciones, siendo los bloques temáticos similares a los tratados en las sesiones plenarias. La mayoría de los trabajos presentados versaron sobre aspectos ya conocidos y no ofrecieron aportaciones novedosas. Buena prueba de ello es el escaso número de presentaciones (solamente 7) en el apartado de “Proyectos de Investigación específicos de O&M”.

Como era de esperar, entre los muchos trabajos incluidos en el tema “Accesibilidad y ayudas para la O&M”, destacaron algunos sobre ayudas electrónicas. No obstante, a pesar de la aparición de nuevos productos, siguen aún siendo pocos los usuarios que han incorporado estos dispositivos en su movilidad diaria. Las causas pueden ser muy variadas, desde el escaso tiempo que se dedica al entrenamiento, hasta aquéllas que tienen que ver con las altas expectativas que generan para los escasos resultados que proporcionan.

Para aquéllos interesados en ampliar información sobre las comunicaciones, reseñamos a continuación la referencia de algunos trabajos:

- “Mapas verbales en Internet”. Anne Uri y Pia Louhi. Estas instructoras finlandesas expusieron la estructura y criterios que han seguido para colgar en Internet, al alcance de cualquier usuario, los planos del Instituto Arla en el que trabajan. La versión inglesa de estos mapas se encuentra en <http://www.arlainst.fi/english/wordmaps.htm>
- “Sistema E-go de navegación por voz”, New World (China), Technology And Media Co., Ltd. La finalidad es proporcionar a las personas con discapacidad visual información sobre las paradas de autobús, concretamente cuáles coinciden en la misma y la previsión de paso en tiempo real. Este sistema, que ya funciona en más de 500 paradas de Pekín y Shangai, dispone de un poste digital, situado en la parada, que recibe datos de un centro de información y que son transmitidos a un receptor que la persona ciega lleva consigo. Cuando el autobús se está acercando, se informa de su número así como del próximo que pasará. También se aportan datos sobre incidencias del transporte, información meteorológica, calles, semáforos, hoteles, etc. El receptor es además MP3, radio y puede almacenar libros digitalizados. Se prevé que a finales de 2007 habrá en China más de 2000 paradas, repartidas por diferentes ciudades. Se puede profundizar sobre las características de este sistema en la página web <http://www.ecguard.com/en/DBS.aspx>
- “O&M con niños muy pequeños”, Bronwen Scott. Se presentó esta experiencia desarrollada en Australia, que consistió en introducir el bastón de movilidad a algunos niños, de entre 8 meses y 8 años, en el momento de empezar a andar. Aunque el trabajo con los pequeños es lúdico, se han ido incorporando conceptos que constituirán la base de la técnica de bastón. La valoración es muy positiva, sobre todo porque ha mejorado la aceptación de este auxiliar tanto por la familia como por el propio niño.
- Step by Step, O&M para niños pequeños, Roland van Grinsven. Este programa tiene como objetivo desarrollar habilidades para la autonomía de los niños con deficiencia visual y mental. Puede utilizarse con edades mentales de entre 2 y 6 años. Valora 37 habilidades en 185 pasos o niveles. Incluyen desde la observación visual, habilidades motoras, uso de los sentidos, hasta acabar en las estrategias de O&M.

PARTICIPACIÓN ESPAÑOLA

M. Dolores Lorenzo López encabezó la representación española, por parte de la ONCE. Con ella asistieron 5 técnicas de rehabilitación, tres pertenecientes al Departamento de Autonomía Personal de la Enti-

dad y dos de los Servicios de Rehabilitación de la Dirección Administrativa de Tarragona y de la Agencia Provincial de León, que obtuvieron una beca para asistir al encuentro.

En total, fueron 4 los trabajos presentados.

Uno de ellos, sobre la “Accesibilidad del metro en España”, en el que se recopilaban las medidas técnicas adoptadas en nuestro país para hacer accesible este medio de transporte, por una parte con la supresión de factores de riesgo y, por otra, con la incorporación de medidas para facilitar su uso a las personas con discapacidad visual. Destacan la señalización de escaleras, de columnas y bordes de andén, la ubicación correcta del mobiliario, la rotulación, la instalación de ascensores y el diseño adecuado de la iluminación. Se presentó una revisión de cómo se han mejorado estos aspectos en las líneas más antiguas, existentes en Madrid y Barcelona desde 1919 y 1924, así como su integración en el momento de planificar las líneas modernas, construidas en Valencia y Bilbao en los últimos años del siglo XX. Se hizo hincapié en la necesidad de disponer de legislación y normativa para que el metro del futuro sea accesible para todos.

En el segundo trabajo se dio a conocer todo el proceso seguido para llevar a cabo el encuentro que tuvo lugar en Madrid, en el mes de noviembre de 2005, entre profesionales de la rehabilitación, desde la detección de necesidades para organizar las jornadas y la metodología planteada, hasta los temas tratados en las ponencias, comunicaciones, grupos de trabajo y talleres. Se hizo patente la motivación de los 132 técnicos de rehabilitación para poner en común toda la experiencia acumulada, resultando muy útil el intercambio y unificación de criterios realizado en los grupos de trabajo y los materiales generados, recopilados en los talleres y en otras actividades.

Fruto de esta dilatada experiencia, Esther Gallego Villegas presentó un tercer trabajo, con un diseño práctico de un programa de rehabilitación integral, mediante un formato Power Point, utilizando hipervínculos, que conjugaba todos los aspectos que confluyen en el mismo: identificación del usuario, tipo de programa según áreas de intervención y entorno, criterios y herramientas para la evaluación de necesidades e intereses, secuenciación de objetivos específicos para cada área y una propuesta de entrenamiento y de recomendación inicial de posibles ayudas. Se definió la labor del técnico de rehabilitación, a través de todos los puntos tratados, haciendo hincapié en las conclusiones de la importancia de realizar programas flexibles, adaptados a cada usuario, desde un enfoque multiprofesional e implicando a la familia.

Por último, Laura Blanco Zarate, con un carácter igualmente práctico, presentó una herramienta de gran utilidad para la “Elaboración de planos en relieve con Word” (procesador de textos de Microsoft Office). Ofrece la posibilidad de realizar planos individualizados a partir de la modificación de uno obtenido a través de Internet, de forma rápida y con muy buena calidad, tanto táctil como visual, supliendo el vacío existente en el mercado de planos urbanos con información accesible para personas ciegas y deficientes visuales. En su presentación repasó paso a paso cómo a través de una imagen de internet se puede confeccionar un nuevo plano personalizado y archivarlo para su posterior uso y modificación. Mostró diversos ejemplos de este tipo de planos, realizados en papel químico y pasados por el horno Fúser para obtener el relieve.

EMPRESAS EXPOSITORAS

Fueron 12 las empresas que formaron parte de la exposición permanente durante tres días. Si bien es cierto que no resultaron novedosas, sí que merece la pena que realicemos un recorrido por las mismas.

En cuanto a ayudas electrónicas, pudimos ver el conocido K-Sonar de Bay Advanced Technologies Ltd, diseñado para explorar espacios y evitar obstáculos. Puede utilizarse acoplándolo a la empuñadura del bastón y también sin éste cuando el desplazamiento se realiza en espacios interiores conocidos. Las impresiones acústicas de los objetos que se encuentran en la línea de desplazamiento se transmiten a través de unos auriculares. También se detectan desniveles, tales como escalones, agujeros, etc. Para conseguir resultados idóneos se requiere un programa de entrenamiento secuenciado y progresivo en dificultad.

La empresa fabricante de bastones Bevia presentó algunos ejemplos de los tipos más novedosos que han creado. Unos que disponen de un tubo que se ilumina para hacerse más visible en la oscuridad y otros para niños, elaborados en diferentes colores y con conteras giratorias, que cada vez se fabrican con un diámetro mayor.

HumanWare y InSiPhil (s) Pte Ltd. expusieron sus lupas televisión Smartview y Telesensory, entre los que destacan sobre todo los modelos en color con pantalla TFT y los sistemas portátiles.

New World (China), Technology And Media Co.Ltd., fabricante del E-go (del que hemos hablado anteriormente), brindó la oportunidad de conocer con más detalle su sistema de información de paradas de autobús, exponiendo uno de los postes a tamaño real y proporcionando detalles sobre su funcionamiento.

La empresa china Wintech Manufacturing Company Limited, fabricante de texturas de diferentes colores, expusieron sus diseños, que pueden ser utilizados para señalar objetos y lugares y hacerlos más accesibles.

OTROS ASPECTOS DE INTERÉS

Dentro de las visitas organizadas por HKSB para el programa de la Conferencia, tuvimos la oportunidad de conocer las medidas que se han adoptado para conseguir que las estaciones del metro resulten accesibles a las personas con discapacidad visual. Pudimos recorrer con un guía las estaciones de Tsim Sha Tsui y East Tsim Sha Tsui, de metro y tren de cercanías respectivamente, valorando la utilidad y las características de las franjas-guía de encaminamiento, las mamparas de separación del andén y las vías, la señalización, tanto visual como sonora, y los planos táctiles y sonoros de información.

Señalar también que el premio Suterko-Corey, que se concede desde la 8ª Conferencia (Trondheim, Noruega) para destacar el trabajo de una persona en el campo de la O&M, recayó en esta edición en Erik Ostergaard. Se reconocen de esta forma sus más de 35 años de dedicación en The Danish National Institute for the Blind (Instituto Nacional para Ciegos de Dinamarca), desde la que ha compartido sus conocimientos formando a muchos profesionales que ejercen en todo el mundo.

Para facilitar el acceso a las personas interesadas en conocer las actas de la Conferencia, la Sociedad de Ciegos de Hong Kong está trabajando para incluirlas en su página web (<http://www.hksb.org.hk/>), por lo que es previsible que puedan consultarse en breve.

La Conferencia se clausuró con la presentación de Marburgo, ciudad universitaria del centro de Alemania, elegida para la celebración de la 13ª edición durante el verano de 2009. La institución Blista (www.blista.de), que cuenta con una gran experiencia –iniciada en 1916– en el campo de la educación y rehabilitación de personas deficientes visuales, será la encargada de su organización.

Mª Ángeles Matey García. Técnico de rehabilitación. Delegación Territorial. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ Sepúlveda, nº 1, 08015 Barcelona (España).

Correo electrónico: manm@once.es

Publicaciones

Nota de la Redacción: como es habitual, recordamos a nuestros lectores que todas las publicaciones reseñadas en esta sección pueden adquirirse normalmente a través de librerías especializadas o solicitándolas directamente a sus respectivos editores. En cada reseña indicamos todos los datos que permiten identificar correctamente la publicación, así como la dirección completa de su editor o distribuidor. En caso de que precisen más información, pueden dirigir sus consultas al Servicio de Documentación de la ONCE, en la dirección que figura al final de esta sección.

ACCESIBILIDAD PARA LA FORMACIÓN

MANUAL DE ACCESIBILIDAD GLOBAL PARA LA FORMACIÓN. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) y Fundación ONCE, 2006. 137 páginas.

El Comité Técnico de Normalización AEN/CTN 170 de la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), recogiendo la propuesta de la Fundación ONCE presentada en el documento “Accesibilidad global a los recursos formativos ocupacionales: diseño metodológico”, se planteó la necesidad de elaborar a su vez un documento que pudiera servir de orientación a los profesionales y las empresas dedicados a la educación y a la formación en cualquiera de sus niveles, y cuyos resultados son los que se presentan en este manual. Efectivamente, el diseño metodológico adoptado permite analizar las posibles limitaciones a la realización de actividades, o las restricciones a la participación que puedan aparecer, en concordancia con los principios de la Norma UNE 170001 sobre accesibilidad global, y con la conceptualización contenida en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF). El manual ha sido elaborado por un equipo integrado por expertos de todas las organizaciones implicadas y consta de cinco capítulos: el primero, de carácter introductorio, explica los conceptos, elementos y definiciones de partida, fundamentalmente las capacidades sensoriales, físicas y cognitivas; el capítulo segundo expone la estructura, diseño y uso de las tablas; en el tercero se contextualiza brevemente la prevención de riesgos y los recursos formativos; en el cuarto se sistematizan los recursos para el aprendizaje y la obtención de información; y, en último lugar, los anexos agrupan las definiciones conceptuales.

Este manual puede obtenerse solicitándolo a AENOR o a la Fundación ONCE.

Para más información:

www.aenor.es; www.fundaciononce.es

ACCESIBILIDAD URBANÍSTICA



GUÍA PARA LA REDACCIÓN DE UN PLAN MUNICIPAL DE ACCESIBILIDAD. 3ª edición. Lluís Alegre i Valls, Natividad Casado i Martínez, Ignasi Gustems Mateo. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2006. Edición en CD-ROM.

La “Guía para la redacción de un Plan Municipal de Accesibilidad”, editada y distribuida por el Centro Español de Documentación sobre Discapacidad, publicada por primera vez en mayo de 2000, ha alcanzado en diciembre de 2006 su tercera edición, que se distribuye exclusivamente en CD-ROM. Completamente actualizada, la guía es un recurso imprescindible como referencia básica para la planificación de espacios urbanos accesibles. El modelo para la redacción de planes de accesibilidad se dirige fundamentalmente a instancias y responsables municipales, tales como departamentos de urbanismo, edificación, transportes y tráfico de los ayuntamientos, y comprende todos los elementos y estructuras de accesibilidad que cabe considerar en la planificación urbana del municipio.

Para más información:

www.rpd.es; www.cedd.net



MANUAL PARA UN ENTORNO ACCESIBLE. 9ª edición. Jesús de Benito, Javier García Milá, José Antonio Juncá, Carlos de Rojas y Juan José Santos. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2005.

Este conocidísimo manual, que refleja perfectamente la evolución de los estudios sobre accesibilidad, no es otro que la novena edición, puesta al día, del que apareció por primera vez en 1987 con el título “Curso básico sobre evitación y supresión de barreras arquitectónicas, urbanísticas y del transporte”, y que desde entonces ha sido objeto de constante demanda y, por ello, continuamente reeditado y reimpresso. El libro, resultado de la colaboración desarrollada por el Real Patronato y

la Fundación ACS, se dirige fundamentalmente a complementar la formación de arquitectos, ingenieros, urbanistas y, en general, de todos los profesionales implicados. Como saben los lectores que hayan trabajado con alguna de las ediciones anteriores, el manual se divide en cinco secciones: accesibilidad en la edificación, movilidad accesible, accesibilidad y rehabilitación en edificios y cascos históricos, prevención de incendios en el diseño arquitectónico, y mantenimiento y accesibilidad. La obra se completa con una síntesis de la bibliografía y de la normativa básica sobre accesibilidad.

Para más información:

www.rpd.es; www.cedd.net

ACCESIBILIDAD DE LAS TELECOMUNICACIONES

TOWARDS AN INCLUSIVE FUTURE: IMPACT AND WIDER POTENTIAL OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES. Edited by Patrick R.W. Roe. Brussels: COST219, 2007.

El Programa COST (Cooperación europea en el campo de la investigación científica y técnica) subvenciona acciones europeas concertadas, suscritas por los gobiernos de los países adheridos al Programa (la mayoría de países europeos y representantes de Australia y Estados Unidos). La acción denominada COST 219 bis (que sucedió a la COST 219) tiene como objetivo potenciar la oferta industrial y comercial de aparatos, equipos y servicios de telecomunicación, diseñados de tal manera que puedan ser utilizados por personas mayores o con discapacidad, o adaptados a este fin, dentro de los principios del Diseño para todos. En este sentido, COST 219 bis publica con regularidad sus investigaciones y estudios, como es el caso de este volumen recientemente aparecido, patrocinado por el Instituto Politécnico Federal de Lausanne (Suiza) y el Laboratorio de Electromagnética y Acústica, y coordinado por el conocido experto Patrick R.W. Roe. Presenta el panorama actual de la investigación y los recursos disponibles en telecomunicaciones y domótica, especialmente accesibles a personas mayores o con discapacidad. Como es habitual en los informes de COST 219 bis, en primer lugar se exponen los respectivos estados de la cuestión, referentes a los principales productos (telefonía móvil, ordenadores, terminales de vídeo, etc.), para pasar a analizar seguidamente el marco legislativo y el papel que desempeñan los instrumentos de evaluación, presentando igualmente los estudios de casos seleccionados. El informe se completa con una previsión de las perspectivas de evolución futura y apéndices con

información práctica sobre la composición y objetivos de los comités de COST 219 bis.

Esta publicación, como todas las de COST 219, puede descargarse de la página Web de COST 219, alojada en: www.tiresias.org

ACCESIBILIDAD DE LA TELEVISIÓN DIGITAL

TV DIGITAL E INTEGRACIÓN ¿TV PARA TODOS? Álvaro Pérez-Ugena y Coromina, Francisco Utray Delgado (Coordinadores). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos-Dykinson, 2005. ISBN: 84-9772-742-8.

Este volumen recoge los materiales presentados en el III Seminario Internacional sobre Televisión Digital Interactiva y Accesibilidad en un entorno global de comunicación, que se celebró en Altea (Alicante) con la colaboración del Instituto de Derecho Público de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, el IMSERSO y entidades como la ONCE, FIAPAS o la CNSE. Como bien saben los lectores de "Integración", los retos que constantemente plantea el acceso a la cultura y a la información, cada vez más unidimensionalmente audiovisuales, se complican enormemente con el advenimiento de los medios digitales. Así, al tiempo que una parte de los desarrollos tecnológicos tienden a establecer puentes niveladores que incluyan a los usuarios con discapacidad, el sector digital parece requerir no sólo esfuerzos adicionales, sino también consensos difíciles de acordar. Por eso, las iniciativas puestas en marcha por los coordinadores de este encuentro son fundamentales a la hora de clarificar necesidades, demandas y capacidad de respuesta por parte de la industria y los poderes públicos. Como puede apreciarse en la lectura de estas actas, el Seminario de Altea reunió a un importante elenco de expertos y representantes de los distintos colectivos implicados, de modo que la consulta de este libro es imprescindible para todos los interesados en disponer de un adecuado estado de la cuestión sobre el tema. La comunicación sobre accesibilidad de la televisión a las personas con discapacidad visual, de la que es autora Mercedes Hernández Navarro, aparece en las páginas 163 a 175.

Este libro puede adquirirse en librerías especializadas o directamente a través de la Editorial Dykinson. Para más información, pueden consultarse las páginas Web de la editorial:

www.dykinson.es, o www.dykinson.com

SOCIEDAD, INTEGRACIÓN Y TV EN ESPAÑA. Codirectores, Ricardo Pérez-Amat García y Álvaro Pérez-Ugena y Coromina. Madrid: Ediciones del Laberinto, 2006. 349 pág. ISBN: 84-8483-260-0.

En el marco de las actividades desarrolladas por el proyecto de investigación “TV digital para todos” –Profit 2004–, este volumen presenta las conclusiones expuestas por los expertos convocados, en un contexto más amplio que el de la publicación reseñada más arriba, pero no sin resaltar la función integradora que compete a un medio como el televisivo. Así, mientras que en la primera parte se introducen diversos estudios que debaten los respectivos papeles de televisiones públicas y privadas, y su proyección en una sociedad democrática, la segunda parte se centra en señalar aspectos tales como la responsabilidad de los medios respecto a la discapacidad (capítulo VII, de Alfonso Palazón) o, más detalladamente, cuestiones relativas a la accesibilidad: la televisión digital accesible (Álvaro Pérez-Ugena); el nuevo marco legal de la televisión accesible (Ángel García Castillejo); la situación de la audiodescripción comercial en España (Pilar Orero); o la accesibilidad en el tránsito de la televisión analógica a la digital (Francisco Utray). Aportaciones todas que permiten una excelente aproximación al debate sobre accesibilidad de la televisión digital.

Este libro puede adquirirse en librerías especializadas o solicitándolo directamente a Ediciones del Laberinto.

Para más información:
www.edicioneslaberinto.es

COOPERACIÓN INTERNACIONAL

RED-SOCIAL: RED DE SOLIDARIDAD DE LAS PERSONAS CIEGAS Y DEFICIENTES VISUALES DE AMÉRICA LATINA. CD-ROM, DVD. Madrid: Fundación ONCE América Latina (FOAL), 2007.

La Fundación ONCE para la Solidaridad con Personas Ciegas de América Latina (FOAL) ha publicado “Red-SOCIAL: Red de Solidaridad de las Personas Ciegas y Deficientes Visuales de América Latina”, una edición electrónica accesible en la que se exponen las características y alcance del Proyecto Red-SOCIAL, incluido en el Programa @LIS (Alianza para la Sociedad de la Información), cofinanciado por la Unión Europea a través de la EuroAid, Oficina de Cooperación, que tiene entre sus objetivos prioritarios la colaboración y asistencia a los países latinoamericanos en el acceso equitativo a los recursos que brinda la Sociedad de la Información, así como la inclusión de los colectivos con mayor riesgo de exclusión social.

La publicación que ahora difunde FOAL está cofinanciada en el marco del Proyecto y consta, por un lado, de un DVD con información audiovisual

interactiva y completamente accesible para personas con discapacidad tanto visual como auditiva, que contiene una presentación de FOAL, del Programa @LIS, del Proyecto Red-SOCIAL y de la Plataforma del Proyecto y, por otra, de un CD-ROM con una demo de la Plataforma de Red-SOCIAL, en la que se reproducen algunos de sus contenidos básicos tal y como se encuentran alojados en el propio sitio Web de Plataforma, <http://foal.redsocial.once.org>.

Este proyecto, por su dimensión y objetivos integradores, ha logrado aunar la participación de numerosos socios institucionales en Europa y América Latina, y es un claro exponente de la decidida apuesta de la ONCE, a través de FOAL, por la promoción educativa y profesional y la integración socio-laboral de las personas con discapacidad visual de América Latina.

Para más información sobre la publicación y el proyecto: <http://foal.redsocial.once.org>

DISCAPACIDAD

IMAGEN DE LOS DISCAPACITADOS EN LA LITERATURA TRADICIONAL. Matilde Cuevas Díaz. Badajoz: Diputación de Badajoz, Departamento de Publicaciones, 2005. 140 páginas. ISBN: 84-7796-461-0.

El análisis de las connotaciones sociales, culturales, lingüísticas o literarias de la discapacidad constituye un campo de estudio tradicionalmente muy frecuentado: desde diversos ámbitos académicos se ha llamado la atención sobre personajes literarios, cinematográficos, o su representación en la mitología, la pintura o la escultura. Con estos antecedentes, Matilde Cuevas se ha centrado en desentrañar las codificaciones lingüísticas y literarias que han forjado la imagen de las personas con discapacidad tal y como aparecen en buena parte de las obras más representativas de la literatura clásica tradicional española. Así, con el objetivo de aportar sus conclusiones al debate público que se suscitó con motivo de la conmemoración de 2003 como Año Internacional de las personas con discapacidad, Matilde Cuevas despliega un penetrante y riguroso análisis semántico y metalingüístico, para establecer las características más relevantes que definen a los diferentes estereotipos de personas o personajes con discapacidad. El capítulo central de la obra, que responde al título de “Señalados de la mano de Dios”, estudia en nueve epígrafes las alusiones a ciegos, cojos, jorobados, mancos, tuertos, sordos, calvos, rubios, rojos, pelirrojos y zurdos, y sea suficiente esta enumeración para constatar la distancia entre los

clichés de la literatura tradicional y los que preconiza la corriente de lo “políticamente correcto”. En definitiva, como destaca la autora en sus conclusiones, cualquier aproximación rigurosa a todo sistema de estereotipos confirma que las características que, en una u otra época, se atribuyen a la “normalidad” son pura cuestión de perspectiva y de usos sociales, que, como es natural, tienen su correspondiente reflejo en la lengua, en la literatura y en el imaginario popular.

Esta obra puede adquirirse en librerías especializadas o a través de las librerías, virtual o tradicional, de la Diputación de Badajoz. Para más información sobre las publicaciones de la Diputación de Badajoz, puede visitarse su página Web: www.dip-badajoz.es/diputacion/editorial

DÉJAME INTENTARLO. LA DISCAPACIDAD: HACIA UNA VISIÓN CREATIVA DE LAS LIMITACIONES HUMANAS. Tomás Castillo Arenal. Barcelona: CEAC, 2007. 117 páginas. Incluye un DVD. ISBN: 978-84-329-1729-5.

Este libro es, sin lugar a dudas de ninguna clase, una extraordinaria aportación a la comprensión de las infinitas dimensiones que comporta el universo de la discapacidad. Es, en el mejor sentido de la denominación, y sin que esto suponga ningún tipo de etiquetado burocrático, un libro de autoayuda, de autorrealización para todos, pero situado a años luz del concepto que suele atribuirse a las obras encuadradas en esa clase de literatura. Para empezar, su autor, Tomás Castillo, psicólogo de Torrelavega (Cantabria), ha dedicado casi toda su vida a promover proyectos para la discapacidad y participó muy activamente en la elaboración de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), de la Organización Mundial de la Salud, y también intervino en la preparación parlamentaria de la Ley de Dependencia. Lo que Tomás plantea en su libro, y lo consigue plenamente, es una divulgación, rigurosa y sencilla, de los diez principios básicos que han inspirado la CIF: la discapacidad forma parte de la naturaleza humana; la discapacidad, como componente de salud, puede ser temporal; la discapacidad es una mera circunstancia; la discapacidad está condicionada por la aceptación social de la limitación; la discapacidad no significa una minoría de edad permanente; las personas no son clasificables por su discapacidad; la discapacidad está en función del medio en que la persona se desenvuelve; la discapacidad es un término genérico a revisar; es imprescindible huir de lo negativo; hay que resaltar la variedad, no las diferencias. El libro se acompaña de un estupendo DVD, realizado por el autor y por Antonio Campuzano, que ilustra perfectamente lo expuesto. Un libro que ayuda a

deshacer los todavía innumerables prejuicios contruidos en torno a una noción tan arbitraria y discutible como la de “discapacidad”, y que es de lectura obligatoria para todos. La edición ha sido patrocinada por el Real Patronato sobre Discapacidad y el Gobierno de Cantabria.

Más información: Ediciones CEAC,
www.editorialceac.com



GUÍA DE ESTILO SOBRE DISCAPACIDAD PARA PROFESIONALES DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. José Luis Fernández Iglesias. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2006. 178 páginas.

A la mayor conciencia social acerca de la realidad de las personas con discapacidad han contribuido sin duda de manera preferente los medios de comunicación, que, en consecuencia, han tenido que asumir un tratamiento mucho más preciso de todo lo relacionado con la discapacidad. La respuesta más inmediata ha sido, como sucede en otros campos de interés, la aparición de manuales y guías de estilo, como el de la Agencia Servimedia que comentábamos en el número anterior de “Integración”, o esta guía que publica el Real Patronato sobre Discapacidad, de la que es autor el periodista José Luis Fernández Iglesias. La guía es un instrumento muy medido, que pone al alcance de periodistas, informadores o comunicadores generalistas, o público interesado en general, los elementos esenciales para contextualizar cualquier información sobre temas relacionados con la discapacidad. En este sentido, la obra responde a la estructura y contenidos habituales de este tipo de publicaciones: introducción sobre la evolución del lenguaje referido al mundo de la discapacidad, especialmente en la legislación española; pautas sobre el tratamiento de la discapacidad en los medios de comunicación; breve compendio de datos básicos sobre discapacidad; directorio de entidades y asociaciones; bibliografía básica; y glosario. Por su concisión y enfoque ajustado, la guía será de indudable utilidad como referencia de primera mano sobre el tema. Pero es previsible que, al igual que ha sucedido con la enorme proliferación de manuales de estilo de toda índole, la aparición de otras guías sobre discapacidad, con escasas diferencias entre sí, plantee la necesidad de contar con una sola guía, avalada por todas las entidades del sector.

Esta guía de estilo puede descargarse de las páginas del Real Patronato sobre Discapacidad: www.rpd.es

EDUCACIÓN



DISCAPACIDAD VISUAL Y DESTREZAS MANIPULATIVAS. Sonia Collado Rubayo, Inmaculada Díez González, María Isabel Sáez Santos, Felipe Torrecilla Delgado, Luisa Poveda Redondo, María Josefa Poveda Redondo. Prólogo de Ismael Martínez Liébana. Madrid:

Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección de Educación, 2007. 91 páginas. CD-ROM. ISBN:978-84-484-0175-7.

Esta es la quinta de la serie de guías didácticas dedicadas a presentar de manera sencilla y práctica distintos aspectos de la educación de alumnos con discapacidad visual. Como se recordará, los títulos precedentes han sido “Discapacidad visual y técnicas de estudio”, “Cálculo por calculadora”, “Del cálculo mental”, y “Guía didáctica para la lectoescritura braille”, y ya se anuncia una sexta entrega sobre pre-cálculo. La guía sobre destrezas manipulativas, elaborada por un equipo de seis expertos profesores del Centro de Recursos Educativos “Espíritu Santo” de la ONCE en Alicante, se dirige preferentemente a los profesionales más directamente implicados en la formación de los alumnos. Los autores exponen con un enfoque eminentemente práctico el funcionamiento y desarrollo de las distintas capacidades manipulativas y su proyección en la exploración y conocimiento físico del entorno, centrándose siempre en el ámbito más inmediato de la educación en el aula o en los procesos rehabilitadores. El libro, introducido por un excelente prólogo (“Con las manos también se ve”) del profesor Ismael Martínez Liébana, se estructura en seis breves capítulos: objetivos, fundamentos, contenidos, actividades, orientaciones y recursos didácticos, más un glosario, un anexo de orientaciones básicas y bibliografía. Así, se presentan con toda claridad los conceptos básicos, así como actividades de adiestramiento de las yemas de los dedos, de presión y prensión, de inhibición y desinhibición de dedos, y de coordinación bimanual. En las orientaciones didácticas y metodológicas se aportan diferentes estrategias y recomendaciones para profesionales y se relacionan los recursos materiales más adecuados para cada actividad.

Esta guía puede consultarse y descargarse libremente de la Web de la ONCE: www.once.es > Servicios Sociales > Publicaciones especializadas > Catálogo de publicaciones. También es posible solicitar la adquisición de ejemplares impresos, al precio de 5 euros, más gastos de envío, utilizando los formularios disponibles en esas mismas páginas.

HISTORIA



LOUIS BRAILLE: A TOUCH OF GENIUS. C. Michael Mellor. Boston: National Braille Press, 2006. 133 páginas. ISBN: 0-939173-70-0.

El día 4 de enero de 2009 se cumplirán doscientos años del nacimiento de Louis Braille, cuya vida y obra han sido objeto de numerosas publicaciones, en todos los idiomas y para todos los públicos, desde biografías para niños y novelizaciones, hasta las investigaciones más eruditas y concienzudas.

Para completar un tratamiento mediático del todo acorde con las tendencias postmodernas, faltarían una ópera contemporánea, un musical, una serie televisiva o un largometraje cinematográfico. Tal vez alguna de estas iniciativas fructifique con ocasión de las celebraciones del bicentenario. Mientras tanto, ningún lector interesado en la época y la obra de Braille debe dejar de prestar atención al espléndido libro que ha escrito C. Michael Mellor. A los lectores de habla hispana poco familiarizados con la jerga de la industria editorial vendrá aclararles que el libro, aclamado unánimemente tanto por la crítica generalista como por la más especializada, pertenece, por sus características formales, a una curiosa categoría editorial que en inglés suele denominarse “coffee table books”, o sea, esos libros profusamente ilustrados, de formato más bien lujoso, que suelen adornar los veladores de los salones de buen gusto. En efecto, el libro de Mellor es una edición magníficamente cuidada, repleta de espléndidas ilustraciones y reproducciones a todo color, que complementan adecuadamente un texto minuciosamente investigado que, además, aporta no pocas novedades y aspectos inéditos. En conjunto, el libro logra una impresionante evocación del contexto histórico en el que surge el trascendental hallazgo de Braille. Para el público de habla inglesa, el libro presenta, por primera vez, la traducción al inglés de varias cartas de Louis Braille, seleccionadas de la edición limitada de la correspondencia de Braille publicada en París en 1999 por el Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos. Pero también para los lectores españoles hay sorpresas en este libro, como la referencia a la figura de Ramón de la Sagra, el naturalista, educador y reformador social gallego, fundador del Jardín Botánico de La Habana (Cuba), precursor de la educación comparada, que viajó a Estados Unidos en 1835 y refirió sus impresiones sobre los colegios de ciegos y el braille en su monumental relato “Cinco meses en los Estados Unidos” (París, 1836). De la Sagra

comparó los tipos en relieve utilizados en Estados Unidos y Europa y señaló las ventajas del punto americano, valoración que vino a apoyar la política de Dufau (director del Instituto de Jóvenes Ciegos), contraria al sistema propuesto por Louis Braille. Por lo demás, intentar resumir el libro de Mellor sería un intento vano, que no reflejaría su riqueza. No es una biografía al uso, ni una hagiografía hueca, sino una aproximación rigurosa, excelentemente documentada y magníficamente ilustrada a la vida de Braille. Tal vez estas consideraciones puedan suponer una cierta frustración para las personas que no puedan acceder a la edición impresa en tinta, llena de elementos visuales. Sin embargo, la National Braille Press ha creado una edición alternativa en braille, en la que se ha cuidado especialmente la descripción detallada y minuciosa de todas las ilustraciones, imágenes y elementos visuales. Ciertamente, el público de habla hispana puede disfrutar desde hace tiempo de algunos de los mejores libros que se han publicado sobre Braille, como la obra de Pierre Henri o la biografía novelada que escribió Carmen Roig, pero el próximo bicentenario bien merecería que se considerase la posibilidad de una edición en español de este estupendo libro.

“**Louis Braille: a touch of genius**” puede encargarse en librerías especializadas o solicitarse directamente a la National Braille Press. Para más información: www.braille.com

SIGNOGRAFÍA BRAILLE



GUÍAS DE LA COMISIÓN BRAILLE ESPAÑOLA: AJEDREZ. QUÍMICA LINEAL. MATEMÁTICA.

Comisión Braille Española. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección de Cultura y Deporte, 2006-2007.

Como los lectores recordarán, en estas mismas páginas (número 46, diciembre 2005, página 41) dimos noticia de la aparición de la signografía braille básica como primera entrega de una serie publicada bajo el título genérico de “Guías de la Comisión Braille Española”. Desde finales de 2006 se han publicado sucesivamente tres nuevas entregas, correspondientes a la signografía para química lineal, notación para partidas de ajedrez y signografía matemática. La signografía para química lineal es resultado de la labor del Grupo de Trabajo de Ciencias de la Comisión Braille Española y tiene como objetivo la obtención de equivalencias braille para las distintas estructuras

y conceptos de química, tal y como aparecen en los textos cuya transcripción se requiere, así como para los ejemplos y apuntes utilizados por profesores y alumnos. La complejidad de la equivalencia reside fundamentalmente en el aspecto gráfico de la representación, puesto que la de las estructuras y los conceptos químicos tiene tres niveles de complejidad, lo que supone un tratamiento distinto de la signografía braille que deba utilizarse.

Con la guía de notación para partidas de ajedrez, el Grupo de Trabajo de Ajedrez de la CBE da respuesta a los retos planteados por la evolución en esta especialidad, tales como la existencia de distintas notaciones o la creación de nuevos signos. La guía contiene, además de la denominación de las piezas en los idiomas más usuales, la explicación sencilla de los distintos sistemas de notación, ejemplos de jugadas y partidas, y la lista detallada de 42 nuevos signos braille utilizados en partidas de ajedrez.

Por lo que respecta a la signografía matemática que ahora se publica como parte de las guías de la CBE, se corresponde exactamente con el “Código Matemático Unificado para la lengua castellana”, aprobado oficialmente en la reunión de Imprentas Braille de Habla Hispana, que tuvo lugar en Montevideo (Uruguay) en junio de 1987. Es de señalar que, a veinte años de su aprobación, el Código Matemático Unificado sigue teniendo plena vigencia, puesto que permite resolver con sencillez y claridad los aspectos más complejos de la representación matemática en braille. Por este motivo, se ha mantenido en la publicación la misma estructura de capítulos y secciones del Código Matemático Unificado, a fin de evitar posibles equívocos si se consultan ambos documentos.

Las guías de la Comisión Braille Española pueden consultarse y descargarse libremente de la Web de la ONCE: www.once.es > Servicios Sociales > Publicaciones especializadas > Catálogo de publicaciones. También es posible solicitar ejemplares impresos, que se facilitan de forma gratuita a entidades o particulares que justifiquen adecuadamente su interés por la publicación, utilizando los formularios disponibles en esas mismas páginas.

Si desea más información sobre las publicaciones reseñadas en esta sección, puede consultar directamente con el Servicio de Documentación de la ONCE sobre Discapacidad Visual: Calle Quevedo, 1. 28014 Madrid. Teléfono. 91-589 45 67. Fax: 91-589 45 65. Correo electrónico: asdocdg@once.es.



Creación del Centro de Estudios de Autonomía Personal



La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) firmaron el pasado 20 de abril un convenio para fomentar la investigación sobre las personas con discapacidad, con la creación del Centro de Estudios en Autonomía Personal.

A través de este convenio se promoverá la participación en proyectos de investigación y difusión de propuestas de acción que tengan como finalidad la protección de las personas en situaciones especialmente desfavorecidas, como las mujeres, los mayores, menores y las personas con discapacidad.

Asimismo, se fomentarán acciones específicas que presten especial atención a la mujer con discapacidad, los derechos sanitarios, la violencia de género y la pérdida de autonomía personal.

El convenio incluye actividades de la vida diaria y la necesidad de un cuidador, la influencia de las enfermedades que cursan con deterioro cognitivo, el envejecimiento activo y autónomo y el papel de la familia y de las entidades públicas cuando aparece una pérdida de autonomía personal.

También se estudiará e investigará la discapacidad cuando confluye con otros factores como la inmigración, el desempleo, la educación o las enfermedades terminales y degenerativas.

Las publicaciones de la ONCE sobre discapacidad visual, en Internet



La atención de las necesidades de las personas con discapacidad visual desde los Servicios Sociales especializados requiere, entre otros aspectos, tanto la intervención coordinada de diferentes profesionales como su formación permanente y la difusión de los conocimientos generados en este proceso continuo de práctica y experiencia.

Consciente de estas exigencias, la Organización Nacional de Ciegos Españoles fomenta, suscita y apoya la colaboración con los estamentos interesados (la Universidad y la comunidad científica en general) en la realización de estudios e investigaciones, y su publicación a través de una línea editorial propia, cuya producción se ha venido dando a conocer, desde 1995, en el “Catálogo de publicaciones de la ONCE sobre ceguera y deficiencia visual”, cuya última edición impresa, publicada en 2004, recogía más de un centenar de títulos de libros.

La creciente e insoslayable importancia de Internet como instrumento de comunicación e información, junto con la expansión de las publicaciones electrónicas accesibles y la destacada proyección de la ONCE en el mundo de habla hispana, han dado lugar a una formidable demanda en este sentido.

La respuesta de la ONCE a este reto se ha articulado mediante diversas actuaciones, una de las cuales, el incremento de los contenidos bibliográficos disponibles a través de su Web, ha culminado con la incorporación a la Red de los 121 libros que forman parte del catálogo de publicaciones sobre discapacidad visual, seis de ellos publicados también en inglés, así como 373 artículos de la revista “Integración” y 146 de “Entre dos mundos”.

La estructura del catálogo es la de una base de datos bibliográfica que ofrece la posibilidad de realizar búsquedas por distintos campos (autores, títulos, materias, tipo de publicación, etc.). En cada registro se

presenta, además de la imagen de la cubierta (en el caso de los libros), la referencia bibliográfica completa, con amplio resumen de contenido. Es posible consultar el índice de los libros y descargar el texto completo de cada obra o artículo. Los usuarios interesados en adquirir la edición impresa de los libros pueden también efectuar su pedido mediante el correspondiente formulario incluido en la aplicación.

El catálogo se actualiza permanentemente, con la incorporación periódica de las nuevas publicaciones, libros o números de revista.

Se accede al catálogo a través de la siguiente ruta en la página web de la ONCE: www.once.es > Servicios sociales > Publicaciones especializadas > Catálogo de publicaciones o, directamente, desde la siguiente dirección de Internet: www.once.es/serviciosSociales/index.cfm?pctl=1

Para más información y consultas: Servicio de Documentación sobre Discapacidad Visual de la ONCE. Calle Quevedo 1; 28014 Madrid. Tfno.: +34 915894567; +34 915894553. Correo electrónico: asdocdg.publica@once.es

«EP Social», el nuevo diario social digital de Europa Press



La agencia Europa Press ha puesto en marcha un diario social de tipo digital y de acceso libre en su página de internet www.europapress.es, o directamente en la página especial habilitada para esta iniciativa: www.epsocial.es.

En este nuevo diario se publicarán noticias relativas a política social, responsabilidad social corporativa, organizaciones no gubernamentales y diversas asociaciones, obra social y fundaciones, clasificadas en las siguientes áreas temáticas de información: educación, medio ambiente, familia, mayores, juventud, infancia, mujer, inmigración, discapacidad y cooperación y desarrollo.

Asimismo, «EP Social» incluye una sección de opinión, en la que colaborarán reconocidos periodistas y los principales agentes de la información social en España, además de entrevistas a los principales protagonistas de la actualidad. Otros apartados incluidos hacen referencia a diversos recursos útiles: directorio de organizaciones, voluntariado o enlaces a documentos especiales sobre desarrollos legislativos.

Con este nuevo diario en internet, la agencia trata de dar protagonismo a la información del llamado «Tercer Sector» en España y recoger las contribuciones que fundaciones, ONG, empresas y otras instituciones aportan a la sociedad.

drt4all 2007, un escaparate del futuro abierto al presente



Del 19 al 21 de abril se celebró el “II Congreso Internacional sobre Domótica, Robótica y Teleasistencia para todos”, organizado por la Fundación ONCE, donde se presentaron los nuevos avances tecnológicos para ayudar a personas con limitaciones funcionales, discapacidades y mayores, con el fin de mejorar su autonomía personal. Contó con el patrocinio de Fundación Vodafone España, Casadomo.com, Moviquity, Microsoft y EPSON.

En el evento ha participado un gran número de representantes de universidades, investigadores y empresas especializadas en nuevas tecnologías y servicios a personas con discapacidad. Entre otros avances, se presentaron adelantos en sillas robotizadas, implantes inteligentes, domótica accesible, teleasistencia, interfaces para personas discapacitadas, interpretación de signos a distancia o ingeniería afectiva aplicada para transmitir sentimientos y emociones predefinidas.

La programación incluía diferentes modalidades de actividades y de participación: conferencias, talleres, paneles y experiencias. Aunque su carácter era eminentemente científico, también se contó con un espacio reservado para presentar prototipos o productos realmente nuevos o que podrán aportar grandes avances en cualquiera de los campos tratados por el Congreso. Así, se presentaron el robot “Maggie”, capaz de moverse, hablar y reconocer gestos y voces humanas, y el programa informático “Qualiworld”, a través del cual pueden controlarse todos los aparatos del hogar (luces, teléfono, etc) y mover el ratón con cualquier parte del cuerpo.

Las conferencias fueron impartidas por expertos en la materia y representantes de instituciones como Cruz Roja, la Universidad Carlos III de Madrid, el Centre d'Estudis Tecnològics per a l'atenció de la Dependència i per a l'autonomia Personal de la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universidad Autónoma de Barcelona, el Observatorio de Innovación y Participación de la Junta de Andalucía, o la Université Pierre et Marie Curie de Francia.

En ellas se abordaron temas tan relevantes para la autonomía personal y la calidad de vida de las personas dependientes como el “e-Bienestar para la Diversidad”, la “Teleasistencia”, la «Integración de Tecnologías Activas en el Diseño de Edificios de Viviendas», «los Juegos de ordenador para niños con discapacidad visual: De los juegos específicos a los juegos diseñados para todos», la «Videoconferencia basada en multi-cast: Aplicación a la interpretación de signos a distancia en cursos con estudiantes con discapacidad auditiva», o la «Participación de Usuarios en el Desarrollo de un Sistema de Etiquetado de Objetos del Hogar para Personas con Discapacidad Visual», el diseño de “Materiales de Aprendizaje para Todos”, la “Domótica Asistencial, Concepto y Ejemplos», una «Interfaz háptica multidedo para la exploración táctil de objetos», el «Desarrollo de una Herramienta de Asistencia Tecnológica para la Mejora de Autonomía de las Personas Mayores: Adimen», un «Sistema Portátil para Lectura de Displays», el «Desarrollo de Interfaces para Personas con Discapacidad Basadas en Señales EMG y EEG», o el «Diseño de un nuevo exoesqueleto para neuro-rehabilitación basado en detección de intención», fueron entre otros los temas desarrollados en los talleres, impartidos por representantes de universidades de diferentes países (Alemania, Japón, Portugal, Brasil, Panamá y España); entidades como la Fundación ONCE, el CEAPAT o la Fundación FATRONIK; centros de investigación como el European Telecommunications Standards Institute y el Bio-Mimetic Control Research Center of RIKEN; y empresas como ROBOTIKER-TECNALIA, IRISCOM, Alcatel y Vodafone.

Además de las conferencias y los talleres, también se organizaron paneles en los que se debatieron temas de interés como: «Hacia un futuro de inclusión: Impacto y potencial de las tecnologías de la información y las comunicaciones», «Servicios accesibles para todos actuales y futuros provistos a través de las telecomunicaciones», la «Privacidad, seguridad y sus problemas» y «El papel de la evaluación de la accesibilidad». El último panel estuvo dedicado a las «Conclusiones de los Usuarios».

En definitiva, el congreso ha permitido conocer cuáles son los últimos avances en Domótica, Robótica y Teleasistencia, y dar a conocer cómo estos avances pueden conjuntarse para dar mayor bienestar a todos y una mejor integración de los grupos de personas con necesidades especiales.

El acto de clausura estuvo a cargo de Amparo Valcarce, secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad, quien ha reclamado la colaboración de diseñadores, empresas y proveedores de servicios en nuevas tecnologías para extender el acceso de los avances en domótica, robótica y teleasistencia a las personas con discapacidad «a precios más asequibles»; y reiteró la apuesta de su departamento por favorecer el acceso de estas tecnologías, en el marco de la Ley de la Dependencia que, entre otros servicios, reconoce el derecho a recibir teleasistencia. Igualmente subrayó la necesidad de incluir en los currículos universitarios conocimientos sobre diseños dirigidos a personas con discapacidad (‘Diseño para todos’), además de fomentar el trabajo en red y la formación en la Unión Europea.

Para más información sobre los contenidos tratados en el drt4all 2007, así como las ponencias del celebrado en el año 2005, consultar la siguiente dirección de internet: www.drt4all.org

La gestión de la diversidad en la política de Fundación ONCE y Discapnet, ejemplos de buenas prácticas



El Año Europeo de Igualdad de Oportunidades ha servido de marco para presentar recientemente en Bruselas los casos de buenas prácticas seleccionados a nivel europeo sobre el Mainstreaming de la Discapacidad en el ámbito de la Economía Social, caracterizada por representar el 10% de las empresas y del empleo en Europa.

Los ejemplos de buenas prácticas han sido recogidos en la guía «Creando una Sociedad para todos: la Integración de las personas con Discapacidad» y presentados en el «Seminario Europeo sobre Economía social e igualdad de oportunidades», celebrado en el Comité Económico y Social Europeo (CESE).

El seminario estuvo organizado por la Conferencia Europea Permanente de Cooperativas, Mutualidades, Asociaciones y Fundaciones (CEP-CMAF), en colaboración con el Foro Europeo de la Discapacidad (EDF) y con el apoyo de la Categoría de Economía Social del Comité Económico y Social Europeo (CESE). El evento reunió a los representantes de las organizaciones de la Economía Social, de las instituciones europeas, como Liz Lyne, Vice-presidenta del Comité de Empleo y Asuntos Sociales del Parlamento Europeo, y otros actores clave del sector público y privado.

Entre los casos de buenas prácticas que recoge la guía destacan el de la Gestión de la Diversidad en la Política de Fundación ONCE, en particular la integración de las personas con discapacidad en su plantilla, la total accesibilidad en los procesos de selección, así como el programa de mentoring o desarrollo formativo específico para mujeres; el de Modular Logística Valenciana (S.L), empresa del Grupo Fundosa en la que también participan el Gobierno de la Generalitat Valenciana y Ford España, que presta, principalmente, servicios de ensamblaje para los vehículos; y Discapnet, el portal de internet sobre discapacidad, iniciativa de la Fundación ONCE cofinanciada con el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y del Fondo Social Europeo.

Se crea el Comité de Apoyo a las Personas con Discapacidad en los medios audiovisuales



La imagen que los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales, proyectan de las personas con discapacidad, ha tenido, en los últimos años, un desarrollo favorable gracias a una mayor sensibilización de las empresas de la comunicación y de sus profesionales. No obstante, las entidades que promueven la inclusión de las personas con discapacidad, un colectivo que en España está formado por casi 4 millones de personas, reclaman que esta mejora alcance cotas superiores, de acuerdo con los avances que se producen en las sociedades más desarrolladas.

Recientemente, las Naciones Unidas aprobaron una Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en la que se promueve su plena participación en la sociedad, documento que incluye una referencia al papel de los medios de comunicación en este proceso de inclusión social.

En este contexto, la Comisión Europea está promoviendo diferentes iniciativas tendentes a producir un cambio positivo en la imagen de las personas con discapacidad en los medios de comunicación, especialmente en los medios audiovisuales. En la actualidad nueve países de la Unión Europea se han sumado a este objetivo. En España esta iniciativa está siendo desarrollada por la Fundación ONCE, en colaboración con las distintas organizaciones empresariales y profesionales del ámbito de los medios de comunicación audiovisuales y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Por ello, el día 27 de marzo se constituyó el Comité de Apoyo a las Personas con Discapacidad en los Medios Audiovisuales que, con la coordinación de la Fundación ONCE, tiene como finalidad intercambiar información en orden a mejorar la imagen de las personas con discapacidad en los medios audiovisuales en España.

Las Organizaciones que se adhieren a este manifiesto se muestran favorables a colaborar, dentro del marco en el que cada una de ellas actúa, en una mejor proyección de la imagen de las personas con discapacidad para evitar cualquier trato discriminatorio.

Como se recoge en el manifiesto, la finalidad es:

- Evitar tratamientos que puedan lesionar o menoscabar los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, así como la utilización de estereotipos.
- Promover, por el contrario, prácticas que favorezcan la plena integración de las personas con discapacidad, presentándolos en situaciones de normalidad y de participación en el medio social.
- Fomentar la presencia de las personas con discapacidad en los medios audiovisuales en proporción similar a su importancia poblacional.
- Facilitar su integración laboral en las empresas del sector audiovisual.
- Adoptar medidas de mejora de la accesibilidad a los contenidos audiovisuales.

El Comité recabará de los organismos nacionales e internacionales la información y la documentación que permitan la evaluación y seguimiento de buenas prácticas en esta materia. Y, anualmente, elaborará un informe en el que se hará balance de las acciones orientadas a dar cumplimiento a las propuestas derivadas del Manifiesto firmado.

Accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la AGE



El Consejo de Ministros, a propuesta de los Ministerios de Administraciones Públicas (MAP) y Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS), aprobó el Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado (AGE), en desarrollo de la Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal (LIONDAU).

Este Real Decreto, el primero que se aprueba de los cinco que el Gobierno tiene que promulgar en ejecución de los mandatos de la LIONDAU, obliga a que antes de finales de 2010 todas las oficinas de atención al ciudadano del ámbito de la AGE sean universalmente accesibles. De igual modo, tendrán que ser accesibles los procedimientos, la documentación, la información y la atención que reciban los ciudadanos con discapacidad en sus relaciones con la administración central. El contenido del Real Decreto ha sido resultado de la negociación producida entre el MAP, el MTAS y el CERMI en el marco del Consejo Nacional de la Discapacidad.

La aprobación de esta Norma supone un hito en el proceso de reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad al relacionarse con la Administración en una posición de igualdad de trato y no discriminación. Además, se encuentran en fases muy avanzadas de tramitación otros reales decretos de condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación en los distintos ámbitos (edificación y urbanismo, transportes, sociedad de la información, etc.).

El contenido del Real Decreto ha sido resultado de la negociación producida entre el MAP, el MTAS y el CERMI en el marco del Consejo Nacional de la Discapacidad.



XXI Concurso de Investigación Educativa sobre Experiencias Escolares



Como continuación a la política educativa iniciada hace dos décadas de promover y potenciar la investigación en el campo del currículo aplicable a la enseñanza de personas ciegas y con deficiencia visual grave, la ONCE convoca, mediante Oficio-Circular Núm. 20/2007, de 7 de febrero, de la Dirección de Educación, el XXI Concurso de Experiencias Escolares, correspondiente al periodo académico 2006/2007, ó 2007 en los países de América que han comenzado el curso en el presente año.

Participantes

Podrán tomar parte en este concurso los profesionales españoles, iberoamericanos y de la comunidad europea, bien individualmente o formando equipo, que desarrollen su actividad profesional en relación con la educación de alumnos con ceguera o deficiencia visual grave que se encuentren escolarizados, cualesquiera sean sus niveles de docencia: Educación Infantil, Educación Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Carreras Universitarias y Educación Permanente de Adulto.

Los profesionales que desarrollen su actividad en los centros de educación ordinaria podrán contar con la colaboración de los técnicos o maestros de la ONCE, los cuales podrán figurar también como autores de la experiencia que se presente.

Características

Los trabajos podrán estar redactados en lengua castellana o en cualquiera de las lenguas oficiales en las Comunidades Autónomas del estado español, pero se entregará siempre una versión en castellano para facilitar su valoración y difusión, pudiéndose presentar experiencias escolares relacionadas con la educación de alumnos con discapacidad visual realizadas durante el curso 2006/2007 ó 2007, según corresponda. El tema de la experiencia podrá ser libre, siempre y cuando forme parte de las actividades destinadas a enriquecer el currículo y/o favorecer y fomentar la integración escolar y social de los alumnos ciegos y deficientes visuales: técnicas instrumentales básicas, adaptaciones curriculares, actividades de ocio y tiempo libre, etc.

Se valorarán especialmente aquellas experiencias realizadas en la Educación Secundaria Obligatoria, así como aquéllas enfocadas a favorecer la filosofía de la escuela inclusiva.

En los trabajos deberán resaltarse los aspectos técnicos, metodológicos, de contenidos y actividades específicas, aplicables a la enseñanza de alumnos ciegos o deficientes visuales graves. Se deberán incluir, al menos, los siguientes apartados: resumen del trabajo presentado, curso escolar en el que se realiza la experiencia y duración de la misma, población que interviene en la experiencia, descripción/desarrollo y conclusiones.

Asimismo, para el caso de aquellos alumnos que cursen sus estudios en un centro ordinario, es indispensable señalar, de manera especial, el modo en que el alumno se integra en la "experiencia": su participación, tareas realizadas por él, apoyo prestado por sus compañeros, aportaciones del alumno ciego o deficiente visual al resto de la clase.

La extensión de los trabajos presentados será entre doce folios como mínimo y treinta como máximo, escritos a doble espacio, o su equivalente si se presenta en sistema Braille, y deberán ir acompañados por soporte informático en formato Word, letra arial 12, disquete de tres y medio o CD. Los trabajos presenta-

dos necesariamente serán originales y no podrán haber sido publicados ni premiados, en parte o en su totalidad, en otras convocatorias.

Premios

Se otorgarán los siguientes premios, así como el correspondiente diploma:

- Primero: 1.200 €
- Segundo: 1.000 €
- Tercero: 800 €

El jurado calificador podrá declarar desierto cualesquiera de estos premios si, a su juicio, los trabajos presentados no reunieran los requisitos mínimos exigidos o su calidad no fuera suficiente. También podrá otorgar accésit y menciones si lo estimara conveniente.

Plazo de presentación

El plazo de admisión de trabajos se cerrará el día 26 de octubre de 2007.

Remisión

Los originales, en un solo ejemplar, se remitirán, mediante correo certificado, a la siguiente dirección: Dirección General de la ONCE, Dirección de Educación, Departamento de Atención Educativa, C/ Prado, 24 - 28014 Madrid (España).

Los trabajos deberán ir necesariamente firmados con un lema, respetando así el anonimato. En sobre aparte, rotulado el lema en su parte externa, se incluirá una ficha en la que se haga constar: nombre, apellidos, NIF, domicilio particular, teléfono, correo electrónico o fax de contacto del concursante o concursantes, en su caso, así como el centro donde prestan sus servicios. Cuando se trate de un equipo de trabajo deberá indicarse quién ha sido el coordinador del equipo o cuál de los miembros se ha designado en representación del grupo, a todos los efectos.

El incumplimiento de lo expresado en este punto será motivo suficiente para que los trabajos presentados no sean tenidos en cuenta por el jurado calificador.

Las bases del concurso pueden consultarse en la página web de la ONCE: <http://www.once.es/home.cfm?id=394&nivel=4&orden=6>

Para mayor información: Departamento de Atención Educativa. Tfno.: +34 915894874. Correo electrónico: dtoatedg@once.es

2º Congreso Ibérico de Percepción



CIP07-Madrid, el Segundo Congreso Ibérico de Percepción, se celebrará del 4 al 6 de julio de 2007 en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (Campus de Somosaguas).

Como sucediera anteriormente en CIP05-Barcelona, CIP07-Madrid desea ser un foro de encuentro y discusión para todos los interesados en el estudio de la Percepción.

El programa científico contempla el desarrollo de seis simposios, que versarán sobre los siguientes temas:

- Percepción del movimiento y control de la acción.
- Percepción del color: investigación básica y aplicaciones.
- Visión espacial.
- Bases neurológicas de la percepción visual.

—Percepción háptica.

—Percepción del lenguaje y los sonidos.

En ellos se impartirán conferencias plenarios a cargo de expertos invitados, como las tituladas: “Percepción visual del movimiento, ¿por qué cometemos tantos errores?”, del Dr. Andrew Derrington y “Origen y naturaleza de la percepción categórica del color”, del Dr. Ian Davies.

Los resúmenes de cada una de las contribuciones aceptadas del Congreso se publicarán en la revista Spanish Journal of Psychology (www.ucm.es/info/Psi/docs/journal/).

Puede obtenerse más información en la página web del Congreso: www.ucm.es/info/2cip/; o contactando con: Cristina Berbel. Fundación General Complutense UCM, Donoso Cortés, 65. Madrid 28015. Tfno.: +34 91 394 64 36. Fax +34 91 394 64 05. Correo electrónico: crisberb@rect.ucm.es y cip-madrid-2007@psi.ucm.es

6ª Edición de los Premios ‘Cermi.es’



El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) ha presentado las bases para su sexta edición de los Premios ‘Cermi.es’, que este año incluyen una novedad importante como es la inclusión de un Premio Especial X Aniversario del CERMI, al celebrarse diez años de la creación del Comité.

Estos galardones tienen como objetivo reconocer la labor realizada por la sociedad en favor de los derechos, la participación y la plena ciudadanía de las personas con discapacidad y sus familias.

Categorías

El Premio Especial X Aniversario del CERMI reconocerá a la persona, empresa o institución que en el período 1997-2007 haya acumulado más méritos a propósito de los valores de inclusión, normalización y plenitud de derechos de las personas con discapacidad y sus familias.

El resto de categorías, como en ediciones anteriores, son las de:

- Inclusión laboral.
- Investigación social y científica.
- Acción social y cultural.
- Acción en beneficio de las mujeres con discapacidad.
- Institucional.
- Medios de comunicación.
- Mejor acción autonómica/local.

Presentación de candidaturas

Pueden presentar candidaturas para los Premios ‘Cermi.es’ todas las personas, organizaciones, entidades e instituciones que, compartiendo los objetivos de estos galardones, así lo deseen, para lo cual remitirán escrito razonado justificativo de la candidatura, antes del 31 de julio de 2007, a la sede del CERMI (C/ Fernanflor, 8 1º C – 28014 Madrid, España, o por correo electrónico a: cermi@cermi.es)

El jurado emitirá y comunicará el fallo en la segunda quincena del mes de septiembre de 2007 y fijará la fecha de entrega de premios, que será en torno al día 3 de diciembre, Día Internacional de las Personas con Discapacidad.

Las bases reguladoras para la presentación de candidaturas pueden consultarse en la siguiente dirección de internet: www.cermi.es

14 Conferencia Mundial de la DbI



Con el lema “Contacto mundial: romper el aislamiento”, Deafblind International (DbI) convoca la XIV Conferencia Internacional de Sordoceguera, que se celebrará del 25 al 30 de septiembre de 2007 en Perth, Australia, en el Centro de Convenciones Internacionales de Burswood. Cuenta con el patrocinio de Sense Internacional.

Se ha previsto la asistencia de más de 1.000 participantes, procedentes principalmente de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, así como de países europeos, asiáticos y del Pacífico, de diferentes perfiles: profesionales y prestadores de servicios de los sectores sanitarios y de la discapacidad; expertos en sordoceguera, de reconocido prestigio internacional, y representantes de organizaciones de ciegos y sordociegos.

El programa científico se articulará en torno al lema de la Conferencia “Contacto mundial: romper el aislamiento” y contará con sesiones plenarias a cargo de ponentes invitados, comunicaciones y talleres y grupos de interés especial. Además de estas sesiones se organizarán otras fórmulas de participación como comunicaciones libres y sesiones poster.

Los temas señalados como preferentes por el Comité Científico son los siguientes:

- Intervención temprana.
- Diagnóstico y evaluación, y programación para escolares.
- Comunicación y desarrollo del lenguaje.
- Transición.
- Servicios para adultos.
- Desarrollo de recursos humanos: selección y formación de profesionales.
- Ocio y tiempo libre.
- Evolución de la población: envejecimiento y sus consecuencias en la provisión de servicios.

También se organizarán sesiones para grupos de especial interés en la tarde del jueves. Las comunicaciones serán de idéntica duración a las generales, habiéndose previsto las siguientes categorías: familias, rubéola, síndrome de Usher, síndrome Charge, artes creativas, orientación vocacional y empleo y nuevas perspectivas.

Como una actividad previa a la Conferencia se ha convocado para los días 24 y 25 de septiembre un Taller del Grupo de Estudio Usher que, bajo el título «Abandono del aislamiento e incorporación a la familia Usher internacional», abordará los siguientes temas: familias e investigación clínica, avances en genética molecular, creación de redes de apoyo y e-groups, y conservación de empleo. Las comunicaciones científicas serán de libre acceso para las personas que no procedan de ámbitos médicos.

Más información puede obtenerse en los boletines periódicos que publica el comité organizador y en la propia página web de la Conferencia: <http://www.dbiconference2007.asn.au>

III Edición de los Premis Accés para proyectos innovadores en materia de accesibilidad



La Fundación Salas para la Accesibilidad, en su misión de promover la investigación, la difusión y aplicación de la accesibilidad y adaptabilidad de las viviendas y su entorno, para favorecer la autonomía de todas las personas, invita a participar en la tercera edición de sus “Premis Accés a la Investigación y Aplicación de soluciones de accesibilidad en el ámbito de la vivienda y de la tecnología aplicada” que reconoce aquellos proyectos que se destaquen por su innovación para adaptar la casa a las personas con discapacidad.

Esta convocatoria está dirigida a todas las personas físicas o jurídicas que hayan hecho o tengan en curso un proyecto de mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, o que hayan elaborado proyectos de investigación pura o aplicada, o que hayan fomentado la implementación de proyectos ya desarrollados de soluciones de accesibilidad, en el ámbito de la vivienda y la tecnología aplicada en la vivienda, para personas con discapacidad.

El concurso presenta dos modalidades de participación:

- Proyectos de Investigación, con una dotación económica de 15.000 euros al primer premio; y,
- Proyectos de Aplicación, en la que el primer premio cuenta con una cuantía de 6.000 euros.

El plazo de presentación de proyectos se abrirá el próximo 1 de junio y se prolongará hasta el 21 de septiembre de este año. El acto de entrega de los premios se celebrará en coincidencia con el Día Internacional de la Discapacidad.

Los proyectos se han de presentar en la sede de la Fundación Salas para la Accesibilidad (Rambla 221, 08202 Sabadell) y se pueden consultar las bases del concurso y tramitar una preinscripción a través de la página web: www.fundaciosalas.org.

V Encuentro COITT sobre telecomunicaciones y discapacidad

Para el próximo 27 de septiembre, el Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos de Telecomunicación (COITT) organiza un nuevo “Encuentro sobre telecomunicaciones y discapacidad”, que se celebrará en la presente convocatoria en el Palau de Congressos de Barcelona, Avda. Diagonal, 661-671 (España).

El programa contempla, mediante el desarrollo de diversas mesas redondas de dos horas de duración, la exposición y debate de los siguientes temas:

- Interactividad: un mundo de nuevas oportunidades.
- El sector TIC y sus profesionales.
- Telecomunicaciones y discapacidad.

Más información sobre el programa y modo de participación puede consultarse en la siguiente página web: www.coitt.es, o contactando con: Francisco Limonche Valverde. COITT: Presidente Comisión Sociedad y Medio Ambiente. C/ General Moscardó, 33, 28020 Madrid. Tfno.: +34 91 536 37 87.

Agenda 2007

Enero, 30-31	<i>2007 Año Europeo de "Igualdad de oportunidades para todos": Equality summit</i>	Organiza: Comisión Europea Berlín, Alemania Información sobre objetivos y actividades previstas: Web: http://ec.europa.eu/employment_social/equality2007/index_en.htm Correo: empl-year2007@ec.europa.eu
Abril, 2-4	<i>Conferencia Internacional sobre diseño inclusivo: Estrategias, historias y sistemas para la participación de los usuarios en el diseño</i>	Organiza: Royal Collage of Art Londres, Reino Unido Web: www.hhrc.rca.ac.uk
Abril, 19-21	<i>II Congreso Internacional sobre Domótica, Robótica y Teleasistencia para Todos DRT4ALL 2007</i>	Organiza: Fundación ONCE para la cooperación e integración social de personas con discapacidad <i>Lugar:</i> CRE "Antonio Vicente Mosquete" Paseo de La Habana, 208 – 28036 MADRID Tel.: +34 915068937 Web: http://www.drt4all.org Correo: drt4all@fundaciononce.es
Julio, 4-6	<i>2º Congreso Ibérico de Percepción CIP07-Madrid</i>	Organiza: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (Campus de Somosaguas) Información: Cristina Berbel. Fundación General Complutense UCM C/ Donoso Cortés, 65 – 28015 Madrid Tel.: +34 913946436 Fax: +34 913946405 Web: www.ucm.es/info/2cip/ Correos: crisberb@rect.ucm.es y cip-madrid-2007@psi.ucm.es
Julio, 16-22	<i>XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas. Lengua de signos: cuestión de derechos</i> <i>Exposición de Arte Dramático Signante de la Historia</i>	Organiza: Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) Oficina del Congreso: C/ Islas Aleutianas, 28 28035 Madrid Tel.: +34 913768560 Fax: +34 913768564 Web Congreso: www.wfdcongress.org Web Exposición: www.wfdcongress.org/esp/version_texto.php?categoria=_exposicion Correo: wfdcongress@cnse.es
Julio, 31	<i>6ª Edición de los Premios "Cermi.es" (fecha límite presentación candidaturas)</i>	Organiza: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) Presentación de candidaturas: CERMI C/ Fernanflor, 8 – 1º C – 28014 Madrid Correo: cermi@cermi.es Bases: Web: www.cermi.es

Agosto, 18-20	<p><i>VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial</i></p> <p><i>VII Exposición Iberoamericana de Empresas de Informática, Telecomunicaciones y Software</i></p> <p><i>II Foro Internacional sobre Tecnología Adaptativa y Ayudas Técnicas</i></p> <p><i>Mar del Plata (Argentina)</i></p>	<p>Organizan: RedEspecial – Fundación Iberoamericana para la Cooperación en Educación Especial y Tecnología Adaptativa Información e inscripciones: Cubaquen, Eventos & Congresos Neuquén, Argentina Web: http://capacidad.es/ciiee07/ Correos: cubaquen@infovia.com.ar cubaquen@cubaquen.com.ar</p>
Septiembre, 21	<p><i>III Edición de los Premis Accés para proyectos innovadores en materia de accesibilidad</i> <i>(fecha finalización plazo de presentación de proyectos)</i></p>	<p>Organiza: Fundación Salas para la Accesibilidad Lugar presentación proyectos: Sede de la Fundación Salas para la Accesibilidad Rambla 221 – 08202 Sabadell Barcelona (España) Bases y preinscripciones: Web: www.fundaciosalas.org</p>
Septiembre, 21-23	<p><i>“Sin Barreras”, Primer Salón Internacional de Discapacidad y Dependencia</i> <i>Málaga (España)</i></p>	<p>Información: Tel.: +34 952775982 Web: www.sinbarreras.net/ES/index.php</p>
Septiembre, 25-30	<p><i>14 Conferencia Mundial de la DbI Perth (Australia)</i></p>	<p>Organiza: Deafblind International (DbI), con el patrocinio de Senses Foundation Centro de Convenciones Internacionales de Burswood Perth (Australia) Información e inscripciones: Conference Planning Committee Senses Foundation Tel.: 61 8 9473 5400 Web: www.dbiconference2007.asn.au Correo: conference@senses.asn.au</p>
Septiembre, 25-30	<p><i>Taller del Grupo de Estudio Ushe quer Perth (Australia)</i></p>	<p>Out of isolation and into the worldwide Usher family Senses Foundation, 11 Kitchener Avenue, Burswood WA</p>
Septiembre, 27	<p><i>V Encuentro COITT sobre telecomunicaciones y discapacidad Barcelona (España)</i></p>	<p>Organiza: Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos de Telecomunicación (COITT) Lugar: Palau de Congresos de Barcelona Avda. Diagonal, 661-671 Barcelona (España) Información: Francisco Limonche Valverde COITT: Presidente Comisión Sociedad y Medio Ambiente C/ General Moscardó, 33 28020 Madrid Tel.: +34 915363787 Web: www.coitt.es</p>
Septiembre, 29	<p><i>Día mundial de la retinosis pigmentaria</i></p>	<p>Web: www.retinosis.org</p>

Octubre, 3-5	<i>AAATE 2007. IX Conferencia Europea para el Avance de las Tecnologías de Apoyo en Europa San Sebastián (España)</i>	Organizan: Fatronik, Ingema, VicomTech y AAATE (Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe) Web: www.fatronik.com/aaate2007 Secretaría Técnica: Correo: larraitz@lankor.com
Octubre, 3-6	<i>III Congreso Internacional sobre Discapacidad y Envejecimiento Oviedo (Asturias)</i>	Organizan: Fundación FASAD e IMSERSO C/ Melchor García Sampedro, 8 – Bajo Oviedo – Asturias (España) Tel.: +34 985224479 Web: www.fasad.es/congreso2k7/index.php Correo: congreso@fasad.org
Octubre, 20-27	<i>XI Muestra Estatal de Agrupaciones Escénicas ONCE Tarragona (España)</i>	Dirección Administrativa de la ONCE en Tarragona Rambla Vella, 10 - 43003 Tarragona Información: Departamento de Promoción Artística, Deportiva y Recreativa Dirección de Cultura y Deporte Dirección General de la ONCE C/ Prado, 24 - 28014 Madrid Correo: dtopcddg@once.es
Octubre, 26	<i>XXI Concurso de Investigación Educativa sobre Experiencias Escolares (fecha finalización plazo de admisión de trabajos)</i>	Dirección General de la ONCE Dirección de Educación Departamento de Atención Educativa C/ Prado, 24 – 28014 Madrid Correo: dtoatdg@once.es
Noviembre, 21-23	<i>Congreso Internacional de Turismo para Todos ENAT Oropesa del Mar – Castellón (España)</i>	Organizan: Fundación Once Red Europea de Turismo Accesible (ENAT) Información e inscripciones: Secretaría del Congreso Tel.: +34 914688520 Web: www.fundaciononce.es/WFO/Castellano/Ambitos_Actuacion/Accesibilidad/Cultura_Ocio/Turismo_para-Todos2007.htm Correo: turismo@fundaciononce.es
Diciembre, 3	<i>Día internacional de las personas con discapacidad</i>	Web: www.cermi.es

Agenda 2008

Enero, 4	<i>Celebración del Día Mundial del Braille</i>	Web: www.worldblindunion.org
Enero, 28- Febrero, 2	<i>XI Muestra Estatal de Agrupaciones Musicales ONCE Valencia (España)</i>	Delegación Territorial de la ONCE en Valencia Gran Vía Ramón y Cajal, 13 46007 Valencia Información: Departamento de Promoción Artística, Deportiva y Recreativa Dirección de Cultura y Deporte Dirección General de la ONCE C/ Prado, 24 - 28014 Madrid Correo: dtopcddg@once.es
Julio, 7-10	<i>9ª Conferencia Internacional sobre Baja Visión, VISION 2008 Montreal (Canadá)</i>	Organizan: The Institute Nazareth and Louis Braille, École d'optométrie of the Université de Montréal, Canadian National Institute for the Blind Información e inscripciones: Opus 3 inc. 417 Saint-Pierre Street, suite 203 Montréal (Québec) H2Y 2M4 (Canadá) Tel.: +1 514 395 1808 Fax: +1 514 395 1801 Web: www.opto.umontreal.ca/vision2008/index.htm Correo: vision2008@opus3.com
Julio, 27-28	<i>AER International Conference Chicago (EEUU)</i>	Organiza: Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired (AER) Secretaría Técnica: Jim Gandorf, CAE Web: www.aerbvi.org/modules.php?name=News&file=article&sid=956



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

ORIENTACIONES PARA LOS AUTORES

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

1. SECCIONES

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

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

2. FORMATO

Los trabajos se remitirán en formato electrónico (compatible con el procesador de textos MS Word) y en papel blanco de formato A4 (21 x 29,7 cm.), impreso por una sola cara, a doble espacio interlineal, con márgenes suficientes a ambos lados.

3. IDIOMA Y ESTILO

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

4. IDENTIFICACIÓN

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

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

5. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

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

6. CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

7. ILUSTRACIONES

- **Tablas y figuras:** cada tabla o figura (gráficos, dibujos, fotografías) deberá presentarse en hojas independientes, confeccionado con calidad profesional, numerado consecutivamente con la mención «Figura n.º ...» e indicando el lugar del texto en el que debe insertarse.
- **Fotografías:** deberán tener la calidad suficiente para permitir su reproducción en la revista. El formato de las fotografías digitales que se remitan será tif, bmp o jpeg de alta resolución. Se indicará el lugar del texto en el que deben insertarse.

8. REMISIÓN

Los trabajos se remitirán a: **Juan José Martínez.**

Dirección General de la ONCE. Asesoría de Servicios Sociales. Revista «INTEGRACIÓN». Secretaría de Redacción.

Calle del Prado, 24. E-28014 MADRID. España Tel: +34 91 589 48 93 - +34 91 589 45 90

Correo electrónico: integra@once.es

INTEGRACIÓN

Revista sobre ceguera y deficiencia visual



Edita : ONCE - Dirección General
Asesoría de Servicios Sociales
Prado, 24 - 28014 Madrid / e-mail: integra@once.es / www.once.es