El Educador

VOLUMEN XXIII, NUMERO 2 ENERO 2011

INVESTIGACION
EN DISCAPACIDAD VISUAL



Una Publicación del
Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual

MESA DIRECTIVA

PRESIDENTE

Lord Low of Dalston
Royal National Institute of Blind People (RNIB)
105 Judd Street, London WC1H 9NE, REINO UNIDO
colin.low@rnib.org.uk

EX PRESIDENTE INMEDIATO

Lawrence F. Campbell
1, Center Street, Rockland, Maine 04841
ESTADOS UNIDOS
larryicevi@hotmail.com

PRIMER VICE PRESIDENTE

Prof. Jill Keeffe
Centre for Eye Research Australia
University of Melbourne
Department of Ophthalmology
Locked Bag 8
East Melbourne 8002
AUSTRALIA
jillek@unimelb.edu.au

SEGUNDO VICE PRESIDENTE

Hans Welling
Royal Visio,
Amersfoortsestraatweg 180,
1272 RR Huizen,
HOLANDA
hanswelling@visio.org

TESORERA

Nandini Rawal
Blind People's Association
Jagdish Patel Chowk, Surdas Marg, Vastrapur,
Ahmedabad 380 015
INDIA
bpaiceviad1@sancharnet.in

SECRETARIO GENERAL

Mani, M.N.G.
No.3, Professors' Colony,
Palamalai Road, S.R.K.
Vidyalaya Post, Coimbatore 641 020
INDIA
sgicevi@vsnl.net

PRESIDENTES REGIONALES

ÁFRICA
Wilfred Maina
African Braille Centre, P.O. Box 27715, 00506, Nairobi,
KENIA
wmaina@africanbraille.org

AMÉRICA LATINA
Lucía Piccione
Urquiza 2659, 5001 Córdoba,
ARGENTINA
lpiccione@arnet.com.ar

ASIA OCCIDENTAL
Bhushan Punani
Blind People's Association,
Jagdish Patel Chowk,
Surdas Marg,
Vastrapur, Ahmedabad 380 015,
INDIA
blinabad1@bsnl.in

ASIA ORIENTAL
Suwimon Udompiriyasak
Faculty of Education, Suan Dusit Rajabhat University, 295 Ratchasima Road
Dusit Dist., Bangkok 10300,
TAILANDIA
suwimon_u@hotmail.com

AMÉRICA DEL NORTE /CARIBE
Kathleen M. Huebner
NCLVI, College of Education and Rehabilitation, Salus University
8360 Old York Road, Elkins Park, PA. 19027,
ESTADOS UNIDOS
kathyh@salus.edu

EUROPA
Hans Welling
Visio, Amersfoortsestraatweg 180,1272 RR Guisen,
HOLANDA
hanswelling@visio.org

PACÍFICO
Frances Gentle
The Renwick Centre, Royal Institute for Deaf & Blind Children
Private Bag 29,
Parramatta NSW 2124,
AUSTRALIA
frances.gentle@ridbc.org.au

ORGANIZACIONES FUNDADORAS

American Foundation for the Blind
Maureen Matheson
11 Penn Plaza, Suite 300,
New York, NY 10001,
ESTADOS UNIDOS.
cynthia@afb.net

Perkins School for the Blind
Steven M. Rothstein
175 North Beacon Street,
Watertown, MA 02472,
ESTADOS UNIDOS
president@perkins.org

Royal National Institute of the Blind
Lord Low of Dalston
105 Judd Street,
London WC1H 9NE,
REINO UNIDO.
colin.low@rnib.org.uk

ORGANIZACIONES INTERNACIONALES NO-GUBERNAMENTALES

Deafblind International
Bernadette M. Kappen
999, Pelham Parkway Bronx,
New York 10469,
ESTADOS UNIDOS
bkappen@nyise.org

World Blind Union
Maryanne Diamond
454 Glenferrie Rd, Kooyong,
Vic. 3144,
AUSTRALIA
maryanne.diamond@visionaustralia.org

International Agency for the Prevention of Blindness
Christian Garms
Wilhelmstr. 31, 64625
Bensheim,
ALEMANIA
chrgarms@web.de

Visítenos en:
www.icevi.org

ORGANIZACIONES NO-GUBERNAMENTALES DE DESARROLLO

Asian Foundation for the Prevention of Blindness
Grace Chan
Unit 1510, Level 15, Tower II, Grand Century Place
Mong Kok, Kowloon,
HONG KONG
grace@afbpb.org.hk

CBM
Catherine Naughton
Nibelungenstrasse 124,
64625 Bensheim,
ALEMANIA.
Catherine.Naughton@cbm.org

Norwegian Association of the Blind and Partially Sighted (NABPS)
Arnt Holte
P.O. Box 5900,
Majorstua0308 Oslo,
NORUEGA
arnt.holte@blindeforbundet.no

Organización Nacional de Ciegos Españoles
Ana Peláez
C/ Almansa, 66, 28039 Madrid,
ESPAÑA.
apn@once.es

Perkins School for the Blind
Aubrey Webson
175 North Beacon Street,
Watertown, MA 02472,
ESTADOS UNIDOS.
Aubrey.Webson@perkins.org

Royal National Institute of Blind People
Pete Osborne
105 Judd Street,
London WC1H 9NE,
REINO UNIDO
Pete.Osborne@rnib.org.uk

Sightsavers
Adelaide Addo-Fening
Grosvenor Hall, Bolnore Road,
Haywards Heath, West Sussex
RH16 4BX
REINO UNIDO
aaddo-fenning@sightsavers.org

Union Francophone des Aveugles
Françoise Madray-Lesigne
5, rue Duroc, 75007, Paris,
FRANCIA
international@avh.asso.fr

Vision Australia
Glenda Alexander
454 Glenferrie Rd, Kooyong,
Vic. 3144,
AUSTRALIA
glenda.alexander@visionaustralia.org

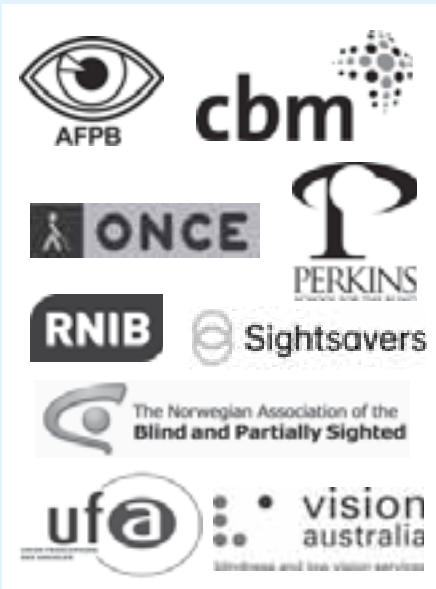
Editor
Harry Svensson
National Agency for Special Needs Education and Schools
Box 12161
SE- 102 26 Estocolmo
SUECIA

Editor Asociado
M.N.G. Mani
Secretario General de ICEVI

Comité Editorial
Harry Svensson
Larry Campbell
M.N.G. Mani

Comité de Publicaciones
Harry Svensson
Peter Rodney
Cay Holbrook
M.N.G. Mani

Trabajamos conjuntamente con



Impresión
FBU
Agr. Germán Barbato 1466
11.200 – Montevideo
Uruguay
www.fbu.edu.uy

CONTENIDOS

1. Mensaje del Presidente 2
2. Mensaje del Editor 4
3. Mensaje de la Editora Invitada 5
4. Perfil de los Miembros de la Mesa Directiva 6
5. Les presentamos a nuestros Presidentes Regionales 8
6. Reunión del Comité Ejecutivo de ICEVI: Actualización Estratégica 9
7. Reunión para la Revisión Estratégica de ICEVI 10
8. Noticias de la Unión Mundial de Ciegos 11
   - *Maryanne Diamond*
9. Noticias de Deafblind International 12
   - *Stan Munroe*
10. ¿Qué sabemos, y cómo lo sabemos? 13
    - *Kay Alicyn Ferrell*
11. ¿Es necesaria la investigación? 20
    - *Michael Tobin*
12. Tipos de investigación: Cuantitativa, cualitativa, métodos mixtos, e intervención de los maestros 26
    - *Sunhi Bak*
13. La Declaración de Londres elaborada por ICEVI y el Consorcio DAISY 31
14. La ética en la investigación educativa y la protección de los sujetos humanos 32
    - *Silvia Correa-Torres*
15. Llamado a la acción: Contribuición a la investigación mediante la experiencia docente diaria 38
    - *Kim T. Zebehazy*
16. Oportunidades de investigación en la American Printing House for the Blind 45
    - *Michael Hudson y Julia Myers*
17. Columna de Padres: Fundación de la Asociación Nacional de Padres de China 47
    - *Susan LaVenture*

Una Nueva Era para las Personas Ciegas en Israel: Biblioteca Electrónica Accesible 48
- *Guila Seidel*

Editora Invitada: **Kay Alicyn Ferrell**



Mensaje del Presidente

Soy plenamente consciente del honor que me otorgó la Asamblea General al elegirme Presidente de ICEVI durante nuestra reunión en Londres, a principios de diciembre. Para algunos tal vez sea una decisión apresurada. Ciertamente, la decisión estuvo a cargo de pocas personas, tan sólo unas 40, por lo que agradezco esta posibilidad de dirigirme a todo ICEVI como Presidente, que me permite presentarme.

A partir del perfil que hemos incluido en este número, sabrán que soy totalmente ciego desde los tres años. Recibí una educación de estilo occidental bastante tradicional en escuelas residenciales para niños ciegos, primero en Edimburgo, Escocia, donde nací; y luego en la reconocida escuela del RNIB, *Worcester College for the Blind,* en Inglaterra. Me he sentido siempre muy orgulloso de haber recibido mi educación primaria en Escocia, donde me enseñaron temas como gramática y ortografía, algo en lo que muchos ya no creen. También aprendí latín, idioma que, en mi opinión, es una muy buena herramienta para disciplinar el pensamiento y la escritura.

Mi carrera se ha repartido entre el ámbito académico (donde enseñé Derecho y Criminología, y realicé investigaciones sobre teorías de la discapacidad), y el desarrollo de políticas y servicios dentro de un marco de igualdad de oportunidades en el área de la discapacidad. A su vez, he trabajado mucho con organismos gubernamentales relacionados con la discapacidad, y he ejercido distintas funciones en organizaciones comprometidas con la ceguera y la discapacidad, a las que siento como mi propio hogar y es el ámbito de la discapacidad del cual provengo. En un principio se trataba, según la denominación familiar, de organizaciones “de” ciegos, dirigidas por personas ciegas. Una de estas organizaciones, que ayudé a fundar, era una asociación de maestros y alumnos ciegos y con baja visión. Otras organizaciones con las que he trabajado de cerca son pequeñas organizaciones de información y promoción. Una de ellas, de la que también fui uno de los fundadores, es la National Bureau for Students with Disabilities *(Departamento Nacional para Alumnos con Discapacidades).*

De todas formas, en los últimos 35 años, el RNIB ha sido la organización con la que más conexión he mantenido. En el ámbito familiar, era tradicionalmente una organización “para» ciegos, pero en los últimos años cambió su constitución, e incluso su nombre, para convertirse en el Real Instituto Nacional para Ciegos, una organización «de» ciegos, cuyo Consejo y cuyos miembros son principalmente personas ciegas. Durante 12 años fui presidente de su Comité de Educación, para luego llegar a ser Presidente de la organización, de 2000 a 2009. Recientemente, además, he participado activamente en actividades internacionales, como presidente de la Unión Europea de Ciegos (EBU), lo que me convierte en miembro de la Unión Mundial de Ciegos (UMC).

Como podrán ver, la educación es el área que más me ha interesado durante toda mi vida. Trabajé estrechamente muchos años en campañas para promover el desarrollo de la educación inclusiva en el Reino Unido. El modelo estándar tradicional ha sido el de escuelas especiales residenciales. Sigo creyendo que la ubicación preferencial debe ser la inclusiva, especialmente para aquellos cuya única o principal discapacidad es la ceguera; aunque siempre he considerado conveniente contar con una opción especializada para quienes tengan más dificultad para avanzar en la educación regular, principalmente a causa de discapacidades adicionales. He sido muy coherente al respecto a lo largo de los años, pero tal vez hoy sea necesario resaltar aun más la

necesidad de disponer de una opción especializada, a medida que la frecuencia y la magnitud de las discapacidades adicionales aumentan; y los reclamos para desmantelar la provisión de servicios especializados son cada vez más fuertes. Inicialmente, era necesario defender la inclusión en contraposición con los establecimientos de educación especial. Actualmente, se trata de defender la creación de servicios mixtos frente a quienes desean terminar por completo con los servicios especializados.

La gente suele preguntarme sobre mis PLANES, o mi VISIÓN, para ICEVI. A veces quieren saber qué tengo pensado hacer con ICEVI, o hacia dónde pienso llevarlo. Debo reconocer que no lo veo de esa manera. No considero a ICEVI una organización del tipo unidireccional, con órdenes y control. Para mí se trata de un esfuerzo en equipo. Quienes trabajen, deben hacerlo de manera puramente voluntaria. Tampoco veo la necesidad de implementar grandes cambios en la dirección. En los últimos diez años, se han alcanzado muchos logros, tal como pudo demostrar Larry en la exitosa reunión de revisión y planificación organizada en Londres a principios de diciembre. Nuestra responsabilidad es construir sobre lo ya hecho.

No obstante, el Presidente puede aportar liderazgo, y mi intención es hacerlo en las direcciones planteadas en la reunión de Londres como el objetivo hacia el que debe encaminarse ICEVI:

- Fortalecer las regiones y los comités regionales para que puedan participar plenamente del trabajo de ICEVI, incluidos nuestros comités de EFA-VI.

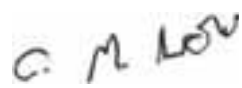
- Lograr que una mayor parte de nuestras actividades de conferencias se realice a nivel regional, para que más personas puedan participar, y para permitir a la conferencia global trabajar en propuestas nuevas e innovadoras con agencias y colaboradores internacionales.

- Apoyarse más en la base de talentos con la que contamos para avanzar con el trabajo de ICEVI hacia el futuro, de manera de ampliar nuestro apoyo y asegurarnos de que la carga no caiga sobre unas pocas personas.

- Fortalecer las relaciones, en especial a nivel regional, con nuestros colaboradores internacionales, particularmente la UMC y la Agencia Internacional para la Prevención de la Ceguera (IAPB), nuestros colaboradores de Alianza para la Visión.

- Implementar una estrategia conjunta con la UMC para avanzar hacia la siguiente etapa de nuestra campaña EFA-VI, convenciendo a los gobiernos nacionales de incluir debidamente a los niños con discapacidad visual en los planes nacionales de Educación para Todos, y obteniendo financiación para extender la campaña a más países seleccionados.

Les agradezco la confianza que han depositado en mí al elegirme Presidente. Haré todo lo posible para ser merecedor de dicho honor; deseo fervientemente poder trabajar con todos ustedes e ir conociéndolos a medida que transcurran los meses.



Colin Low

Mensaje del Editor



Estimados lectores:

En el número de julio de 2010 de El Educador, les expresé mi agradecimiento y me despedí como editor. Luego de que en agosto de 2010 se decidiera la cancelación de la Conferencia Mundial y la Asamblea General planificadas, los miembros del Comité de Publicaciones y yo decidimos que debíamos continuar con el trabajo hasta que se eligieran nuevos Miembros de la Mesa Directiva, y se designara un nuevo comité.

En la última reunión, el Comité de Publicaciones determinó que la temática del número de enero de 2011 debía ser la investigación. También identificamos de inmediato una persona capaz de colaborar como editor invitado.

Nos sentimos todos complacidos al recibir una respuesta positiva de la persona que esperábamos: la Dra. Kay Ferrell. La mayoría de ustedes seguramente conoce a la Dra. Ferrell por su larga trayectoria en la investigación en educación de niños y jóvenes con discapacidad visual.

La función del editor es respaldar al editor invitado. Esta vez no pude hacerlo, por motivos personales. La Dra. Cay Holbrook, miembro del Comité de Publicaciones, se ocupó de lo que debía hacer yo. No obstante, la mayor parte del contenido de este número se debe al esfuerzo de la Dra. Ferrell por lograr un interesante número de El Educador.

A primera vista, tal vez piensen que la investigación no les compete si su responsabilidad principal es educar a niños y jóvenes con discapacidad visual. Se equivocan. Tal vez no les interese obtener el título de doctor, pero usar los métodos de un investigador definitivamente los ayudará a comprender lo que sucede en el aula, o la manera en que los alumnos perciben el esfuerzo, y les dará confianza al negociar con sus superiores los recursos necesarios para hacer un buen trabajo. Adoptar un enfoque investigativo puede mejorar nuestro trabajo diario.

Harry Svensson



Mensaje de la Editora Invitada

Fue un honor para mí trabajar como editora invitada de este número de El Educador, y poder colaborar con sus autores. Hemos redactado un número que pretende ser informativo y provocativo a la vez; esperamos que les sirva de inspiración para continuar en la búsqueda de nuevas y mejores prácticas educativas para niños y jóvenes con discapacidad visual.

La investigación suele ser una espada de doble filo: a veces nos proporciona respuestas, pero otras, nos da la respuesta equivocada (o la que no queríamos escuchar), o nos empuja aún hacia más preguntas. Este número trata ambos lados de la cuestión, comenzando por mi artículo sobre los metaanálisis de la literatura de investigación sobre alfabetización y matemática, realizado en el Centro Nacional para Discapacidades Severas y Sensoriales**.** Aplicando los estándares para la evidencia científica adoptados generalmente en la investigación educativa, en el artículo se sugiere que, al menos en las áreas de alfabetización y matemática, carecemos de datos suficientes para determinar las «mejores prácticas» en la educación de alumnos con discapacidad visual. Se concluye con un debate sobre "prácticas prometedoras", es decir estrategias e intervenciones que aún no cumplen con los estándares para ser consideradas evidencia, pero que son valiosas; y se invita a reproducir los estudios de investigación realizados por autores reconocidos y emergentes.

Michael Tobin, en "¿Es necesaria la investigación?", coloca a la investigación en el contexto de la evolución económica, y en torno a debates acerca de *quién, por qué* y *cómo* se investiga sobre discapacidad visual. Michael comenta sobre ciertas dificultades inherentes a la investigación de discapacidades de baja prevalencia, como la ceguera; y propone el «concepto de información» como organizador de investigaciones futuras.

Sunhi Bak ofrece luego una síntesis de los principales tipos de diseño de investigación: cualitativo, cuantitativo, y de intervención de los maestros. Se mencionan los valores relativos de cada tipo. A este artículo le sigue el análisis de **Silvia Correa-Torres** de los principios éticos de la investigación, y la protección de los sujetos humanos. Silvia analiza la evolución en Estados Unidos de principios como el respeto, la beneficencia y la justicia en relación con los participantes de investigaciones, y nos comenta sobre la aplicación actual de tales principios por parte de los Consejos de Revisión Institucional (IRB, por sus siglas en inglés), los "guardianes" de la ética en la investigación. Si bien los investigadores suelen ver a los IRB como obstáculos por superar, Correa-Torres resalta que estos procedimientos han dado lugar a una mejor protección de los participantes de investigaciones en general, y de los niños con discapacidades en particular.

Kim Zebehazy se explaya sobre el valor de la investigación-acción, e invita a todos a comenzar a documentar nuestro trabajo con los alumnos, y a compartir la información. Zebehazy asegura que todos somos investigadores, y nos brinda instrucciones detalladas para transformar las actividades docentes diarias en investigación-acción, para lograr entre todos formular las *mejores prácticas*.

Esta serie de artículos concluye con una descripción de los recursos de que dispone la American Printing House for the Blind – APH *(Imprenta Americana para Ciegos).* **Michael Hudson** y **Julia Myers** comentan sobre el material disponible actualmente en la APH, y la manera de acceder a él. La APH adquirió recientemente diversos archivos, incluida la Biblioteca M. C. Migel (anteriormente en la American Foundation for the Blind – *Fundación Americana para Ciegos*), y está trabajando para que este material esté disponible en línea.

En el segundo número de la serie, se analizará la investigación realizada actualmente en las regiones de ICEVI y, entre otros puntos, se propondrá el concepto de la práctica *basada en la sabiduría*, sobre la que se debate en el campo de la educación especial preescolar, como otra forma de implementar las mejores prácticas educativas. Esperamos que ustedes también esperen con entusiasmo el próximo número.

Kay Alicyn Ferrell

Perfil de los Miembros de la Mesa Directiva

Lord Low de Dalston

Presidente



Colin Low ha sido siempre un defensor de los derechos de las personas ciegas y con discapacidad, especialmente en el área de la educación. Es miembro del Comité Ejecutivo de ICEVI desde 1987. Ha sido Presidente de la Unión Europea de Ciegos desde 2003, y es Vicepresidente del Instituto Nacional Real para Ciegos (RNIB), del que fue presidente entre 2000 y 2009.

Fue nombrado Lord por la Cámara de los Lores del Reino Unido en mayo de 2006 por su trabajo como presidente del RNIB y comprometido defensor de los derechos por discapacidad; y actualmente realiza un arduo trabajo como presidente de organizaciones a las que ayudó en su fundación en la década de los setenta, como SKILL (Departamento Nacional para Alumnos con Discapacidades) y la Alianza sobre Discapacidad, que trabaja en la lucha contra la pobreza entre personas con discapacidades. También ha ocupado cargos importantes en diversas organizaciones, incluida la National Federation of the Blind (*Federación Nacional de Ciegos*) del Reino Unido, el Special Educational Needs and Disability Tribunal (*Tribunal sobre Discapacidades y Necesidades de Educación Especial*) y la Disability Rights Commission (*Comisión de Derechos sobre Discapacidad*).

Colin nació en Edimburgo en 1942 y, desde los tres años, es totalmente ciego. Asistió al Worcester College for the Blind y a las universidades de Oxford y Cambridge. Enseñó Derecho y Criminología durante 16 años, de 1968 a 1984, en la Universidad de Leeds, para luego trasladarse a Londres como Director del Disability Resource Team (*Equipo de Investigación en Discapacidad*), una organización que brinda servicios y asesoramiento sobre discapacidad. Más tarde se convirtió en Investigador Senior de City University, en Londres, donde realizó investigaciones sobre teorías de la discapacidad, hasta retirarse en 2000. En enero de 2000, fue nombrado Comendador de la Orden del Imperio Británico (CBE) por los servicios prestados al RNIB y en la lucha por los derechos de las personas con discapacidades.

Lawrence F. Campbell

Ex Presidente Inmediato



Lawrence F. Campbell, conocido normalmente como “Larry”, nació en EE. UU., y fue uno de los principales promotores de ICEVI en los últimos tiempos. Asumió como presidente de ICEVI en 2002, cargo que ocupó durante 10 años. ICEVI creció notablemente durante su mandato; además, fue una pieza fundamental en la introducción de la Campaña Global sobre Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI) en conjunto con la Unión Mundial de Ciegos. Larry es un administrador capaz, excelente amigo de las personas con discapacidad visual de todo el mundo, y un visionario. Recibió el Doctorado Honorario de Salus University, y ha obtenido muchos reconocimientos internacionales por su trabajo ejemplar en el sector de la discapacidad. Su participación en ICEVI como Ex Presidente Inmediato le aportará un ímpetu especial al crecimiento de la organización.

Prof. Jill Keeffe
Primer Vicepresidenta



La Profesora Dra. Jill Keeffe, del Centro de Investigación Oftalmológica de Australia es una experta mundialmente reconocida en la educación de niños con baja visión. También ha trabajado como asesora de Lions Clubs International, y ha estado fuertemente vinculada a ICEVI durante más de 20 años. Ocupó el cargo de Presidente de la Región Pacífico de ICEVI, y actualmente es Primera Vicepresidenta de ICEVI. La Dra. Jill Keeffe posee una sólida formación en investigación, y ha desarrollado diversas herramientas de evaluación para los maestros. La plantilla para encuestas de base que ha elaborado recientemente permite a los países hacer una proyección de la cantidad de personas con discapacidad visual para poder planificar los servicios de intervención. Jill está a cargo del equipo de investigación de ICEVI al que, gracias a su amplia experiencia internacional, aporta un gran valor.

Hans Welling
Segundo Vicepresidente



Hans Welling, de Royal Visio, Holanda, ha estado vinculado a ICEVI durante muchas décadas. Fue presidente del Comité Organizador a cargo de la Conferencia por el 50º Aniversario de ICEVI, celebrada en Holanda en 2002. Hans ocupa actualmente el cargo de Presidente Regional de la región de Europa de ICEVI. Es también miembro del Comité de Movilización de Recursos de ICEVI, el cual genera recursos para promover las actividades de la Campaña Global EFA-VI. Hans ha trabajado a su vez en muchos países en vías de desarrollo, y su vasta experiencia hará crecer las actividades de ICEVI en los próximos años.

Nandini Rawal
Tesorera



Nandini Rawal, Tesorera de ICEVI desde 2006, proviene de uno de los más prestigiosos institutos de gestión de la India, el Instituto Indio de Administración, de Ahmedabad, India. Actualmente ocupa el cargo de Directora de Proyectos de la Asociación de Personas Ciegas de Ahmedabad, una reconocida organización que ofrece diversos servicios a personas con discapacidad visual y otras discapacidades. Su elocuencia y profundo conocimiento del tema le han valido muchos lauros. También es una de las asesoras de CBM, y ha viajado intensamente a causa de su trabajo profesional. Nandini aporta a ICEVI su gran experiencia administrativa y gerencial.

ICEVI da la bienvenida a todos los Miembros de la Mesa Directiva, y les desea grandes éxitos en este Consejo de crecimiento constante.

Les presentamos a nuestros Presidentes Regionales



Wilfred Maina
Presidente Regional
Africa



Suwimon Udompiriyasak
Presidenta Regional
Este de Asia



Hans Welling
Presidente Regional
Europa



Lucía Piccione
Presidenta Regional
América Latina



Kathleen M. Huebner
Presidenta Regional
América del Norte / El Caribe



Frances Gentle
Presidenta Regional
Pacífico



Brushan Punani
Presidente Regional
Oeste de Asia

ICEVI: Reunión del Comité Ejecutivo

2 de diciembre de 2010 • RNIB, Londres

ACTUALIZACIÓN ESTRATÉGICA

La última reunión del Comité Ejecutivo de ICEVI para el cuadrienio 2006-2010 se realizó en el Real Instituto Nacional para Ciegos (RNIB), en Londres, el 2 de diciembre de 2010. Aquí presentamos un resumen de las novedades estratégicas de la reunión, para ser analizadas por los electores de ICEVI.

1. Es necesario desarrollar estrategias regionales para las regiones de ICEVI, que permitan avanzar en las actividades de la Campaña Global EFA-VI.

2. La mayoría de los miembros del Comité Ejecutivo estimaron conveniente realizar más conferencias regionales, por lo que se decidió analizar la posibilidad de organizar la Asamblea General de ICEVI con una mayor participación de un "grupo de expertos", conformado por profesionales que planifiquen el trabajo de ICEVI para el cuadrienio y fortalezcan los acontecimientos regionales. El Comité Ejecutivo aprobó el análisis de una alternativa para 2012, y otorgó a los Miembros de la Mesa Directiva la autoridad para avanzar en su estudio. El progreso que se alcance en este aspecto deberá ser informado al Comité Ejecutivo.

3. La Unión Francófona de Ciegos (UFA) promoverá el inicio de las actividades de la campaña en los países africanos francófonos.

4. Los miembros opinaron que debe fortalecerse la Alianza para la Visión en todos los países seleccionados para EFA-VI, además de promover los acontecimientos mundiales de la IAPB, ICEVI y la UMC.

5. La Perkins School for the Blind aceptó coordinar el trabajo editorial de El Educador, en colaboración con la Secretaría de ICEVI.

6. Los miembros reconocieron el éxito del Proyecto de Educación Superior implementado por ICEVI en Camboya, Indonesia, Filipinas y Vietnam en conjunto con la Fundación Nippon. También se aconsejó elaborar y presentar una solicitud para la extensión del proyecto durante el período 2011-2012.

7. El Comité Ejecutivo sugirió la siguiente enmienda al Artículo 8 de la Constitución en lo que respecta a la votación postal, la cual fue aprobada por la Asamblea General del 3 de diciembre:

   8.1 Previo acuerdo con el Presidente, los miembros de cualquier organismo del Consejo podrán participar de manera válida en una reunión del organismo correspondiente de manera telefónica o por video conferencia, o usando cualquier otro equipo electrónico de comunicación; siempre que todos los presentes sean capaces de comunicarse entre sí debidamente a través de dicho medio. Se considerará presente en la reunión a la persona que participe de cualquiera de las maneras mencionadas y, por ende, se la sumará al quórum y tendrá derecho a votar. La resolución fijada en cualquier reunión de dicha índole, y firmada por el presidente correspondiente, será válida y efectiva tal como si hubiera sido aprobada en una reunión convencional del mismo organismo.

   8.2 Las votaciones postales se pueden utilizar para decidir cuestiones que requieran la determinación de algún organismo del Consejo. Las papeletas, que indican claramente la propuesta por la que se debe votar, deberán enviarse a todas las personas que tengan derecho a votar sobre el tema en cuestión. Podrá utilizarse cualquier medio de comunicación escrita.

8. Los miembros del Comité Ejecutivo aplaudieron a Larry por los logros alcanzados en ICEVI durante su década como presidente, gracias a su liderazgo visionario e inspirador. También le manifestaron su profundo agradecimiento por el liderazgo demostrado en la campaña EFA-VI como Presidente del Grupo de Trabajo Global.

9. Los miembros agradecieron a Harry Svensson su contribución como Vicepresidente de la organización y Editor de El Educador, y le desearon que disfrutara de un tranquilo retiro.

Reunión para la Revisión Estratégica

3 y 4 de diciembre de 2010 • RNIB, Londres

ICEVI realizó una reunión para la revisión estratégica en el Real Instituto Nacional para Ciegos (RNIB) en Londres, durante el 3 y el 4 de diciembre de 2010 con el propósito de revisar los objetivos en función de sus éxitos y desafíos. A la reunión asistió todo el Comité Ejecutivo, junto con dos delegados de cada una de las siete regiones de ICEVI. Estas son las principales recomendaciones que surgieron en la reunión:

1. ICEVI y la Unión Mundial de Ciegos elaborarán estrategias conjuntas a nivel regional, nacional y global para avanzar en la implementación de la Campaña Global sobre Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI).

2. Los siguientes cuatro comités colaborarán con ICEVI en la planificación, el control y la evaluación de las futuras actividades de la campaña:
   - Promoción y trabajo conjunto global
   - Medios y materiales
   - Revisión del programa (incluidos investigación y control)
   - Movilización de recursos

3. Es necesario identificar colaboradores globales en las iniciativas de Educación para Todos, y lograr que integren la Campaña Global EFA-VI a sus actividades.

4. El concepto de EFA-VI no debe limitarse sólo a los países seleccionados. Si bien se han planificado actividades específicas para los países seleccionados, la campaña en sí debe promocionarse en otros países a través de seminarios, conferencias, trabajos grupales, etc.

5. La investigación debe ser una parte fundamental de la campaña EFA-VI, que permita documentar las mejores prácticas.

6. Deberá elaborarse una representación detallada de los países seleccionados actuales y propuestos, que incluya los servicios y prioridades de organizaciones internacionales no gubernamentales, para fortalecer la colaboración a nivel regional y nacional.

7. Deben desarrollarse estrategias para todas las regiones de ICEVI con el fin de fomentar el crecimiento regional y el liderazgo local.

8. ICEVI deberá documentar las prácticas innovadoras y preparar relatos de interés universal para fomentar la promoción.

9. Los materiales de promoción deberán traducirse a los idiomas nacionales de los países seleccionados, para asegurarse de que la lengua no obstaculice la participación.

10. El sitio web de ICEVI debe utilizarse como herramienta efectiva, y debe enfatizarse la necesidad de disponer de formatos accesibles durante el desarrollo de materiales. Se debe fomentar entre las regiones el uso efectivo del sitio web de ICEVI para la publicación de sus novedades. También pueden usarse redes sociales para publicar información sobre ICEVI.

11. El Plan Estratégico de ICEVI debe pensarse como un plan de desarrollo que oriente el trabajo de las regiones.

12. Se deben priorizar las tareas de desarrollo de recursos humanos a nivel regional, y crearse comités regionales efectivos para fortalecer las regiones de ICEVI.

El documento completo de la Revisión Estratégica se publicará en breve en el sitio web de ICEVI (**www.icevi.org**).

Noticias de la Unión Mundial de Ciegos

Maryanne Diamond, Presidente

En nombre de los miembros y amigos de la Unión Mundial de Ciegos, deseo agradecer a Larry Campbell por su permanente y arduo trabajo por mejorar las vidas de tantas personas ciegas o con baja visión. Larry, todos hemos disfrutado y aprendido mucho trabajando contigo. Te deseo felicidad plena durante tu retiro, y espero que sigamos en contacto a lo largo de los años.

La Alianza para la Visión sigue creciendo y desarrollándose a medida que trabajamos juntos para hacer realidad la iniciativa. En la reunión de diciembre de 2010, inmediatamente antes de la reunión del Comité Ejecutivo de ICEVI, identificamos las siguientes prioridades sobre las que trabajaremos en forma conjunta: EFAVI, tratado de la OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual), y baja visión.

Los Comités Ejecutivos de la UMC y de ICEVI se reunieron a fines de 2010 para adoptar la resolución "**PROMOCIÓN CONJUNTA ICEVI-UMC DE EFA-VI".** Estamos trabajando juntos para elaborar una estrategia de promoción para esta resolución. Los mantendremos informados respecto de su desarrollo e implementación.

2011 es un año realmente importante para nuestro trabajo con la OMPI en la creación de un tratado sobre el intercambio de material publicado entre países. Trabajaremos fuertemente para avanzar en esta iniciativa con todas las partes interesadas, y confiamos en que se convocará a una conferencia diplomática a cargo de la OMPI en 2012.

ICEVI, la UMC y la IAPB están colaborando para establecer un grupo de trabajo sobre baja visión. A todas las organizaciones les preocupa este tema y, durante muchos años, han dispuesto de un comité para abordarlo. Pensamos que es posible agregarle valor al trabajo de cada uno si aprendemos de los demás. Según avancemos, compartiremos más detalles con ustedes.

Estamos preparados para otro año de arduo trabajo conjunto con ICEVI y la IAPB para garantizar la existencia de buenos programas que abarquen la atención oftalmológica, la educación, la rehabilitación y el empoderamiento de personas ciegas o con baja visión.

Noticias de Deafblind International

Stan Monroe, Director de Información de DbI

Queridos amigos:

Nos complace saber que están reencaminándose, sin haber perdido su objetivo, luego del contratiempo en su conferencia del año pasado. En tiempos de incertidumbre, mantenemos los dedos cruzados mientras organizamos nuestra gran conferencia.

Los organizadores de nuestra conferencia en Brasil están avanzando a toda máquina para garantizar una exitosa XV Conferencia Mundial de DbI en San Pablo, del 27 de septiembre al 1 de octubre de 2011. La conferencia tendrá lugar en el Centro de Convenciones Bourbon de Ibirapuera, en la ciudad de San Pablo, Brasil. Los alrededores del hotel son muy seguros, y cuentan con bonitas tiendas y restaurantes.

La temática de la conferencia es «La Inclusión para una Vida con Oportunidades» y el 31 de enero de 2011 vence el plazo para presentar ponencias. Para obtener más información sobre la conferencia, pueden consultar el sitio web www.dbi2011.com.br.

Durante el último año, tres de nuestras redes (Sordoceguera Adquirida, Comunicaciones y Síndrome de Usher) organizaron importantes y exitosos eventos. La Conferencia de la Red de Comunicaciones, "La Magia del Diálogo", se realizó cerca de París, Francia, del 22 al 25 de junio de 2010; mientras que la Conferencia de la Red de Sordoceguera Adquirida (ADBN), «Construyendo puentes, conectando personas», tuvo lugar entre el 27 de septiembre y el 3 de octubre en Aalborg, Dinamarca. Antes de la conferencia de la ADBN, el grupo sobre Síndrome de Usher participó de un seminario de dos días en Aalborg. Estos eventos de las redes de DbI son muy significativos para promover las mejores prácticas, e informar sobre la ciencia más avanzada a los profesionales que trabajan con personas sordociegas. Pueden consultar el sitio web de DbI (www.deafblindinternational.org) para conocer más sobre estos acontecimientos.

El Comité y el Consejo de Administración siguen trabajando en el plan estratégico de DbI. En los últimos cuatro años, hemos progresado en torno a estos principales objetivos:

1. Mejorar la capacidad organizativa para satisfacer las necesidades de las personas sordociegas.

2. Colaborar en el desarrollo de servicios para el beneficio de las personas sordociegas de todo el mundo, y de sus familias.

3. Promover avances en la práctica y la creación de nuevos conocimientos a través de la mediación, mejores comunicaciones y establecimiento de contactos.

Una vez más, los felicitamos por los continuos esfuerzos en el programa «Educación para todos». Fue muy interesante leer el artículo de Larry Campbell en nuestra edición Enero-Diciembre 2011 de la revista DbI sobre la posibilidad de que las necesidades de chicos con sordoceguera sean abordadas en Dilipinas y Camboya, a través de la colaboración de ICEVI con Perkins International.

Desde aquí, deseamos los mejores éxitos a ICEVI en el año que comienza.

¿QUÉ SABEMOS, Y CÓMO LO SABEMOS?

Kay Alicyn Ferrell*
University of Northern Colorado, US.A.

En los últimos años, en el campo de la educación se ha prestado mucha atención no sólo a la efectividad de la investigación, sino también a su calidad. A partir de esta tendencia, han surgido (a) Cochrane Collaboration, establecida en 1993 para iniciar investigaciones en atención de la salud (**http://www.cochrane.org/**); (b) Campbell Collaboration, establecida en 1999 para analizar evidencia para la investigación en el campo de las ciencias sociales y conductuales (**http://www.campbellcollaboration.org/**); y (c) el Norwegian Center for the Health Sciences (*Centro Noruego de Ciencias de la Salud*), establecido en 2004 para el análisis de datos sobre atención de la salud (**http://www.kunnskappssenteret.no**). Estas organizaciones trabajan juntas de diversas maneras, entre otras, con la What Works Clearinghouse (**http://ies.ed.gov/ncee/wwc/**), de Estados Unidos. What Works Clearinghouse fue creada por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de los EE. UU., en 2002, para dedicarse específicamente a la investigación en educación. Estas organizaciones realizan revisiones sistemáticas sobre temas específicos, como programas de lectura, eficacia de la educación preescolar, y otros temas relevantes; y recurren a la revisión de pares para llevar a cabo un metaanálisis de la investigación sobre cada tema.

Sólo Cochrane Collaboration ha realizado investigaciones sobre temas relacionados con la ceguera y la discapacidad visual, pero las reseñas se han centrado principalmente en diferentes trastornos visuales, tal como se espera de los grupos que analizan la atención de la salud. Cochrane Collaboration cuenta con reseñas sobre rehabilitación, en particular, sobre capacitación en orientación y movilidad para adultos.

Era poco probable que What Works Clearinghouse (WWC) de Estados Unidos diera mucha importancia a discapacidades de baja prevalencia, como la ceguera y la discapacidad visual y, de hecho, no ha habido reseñas de la WWC sobre discapacidad visual, y sólo en unas pocas se incluyen niños con discapacidades en general. Por consiguiente, el Centro Nacional para Discapacidades Severas y Sensoriales de la University of Northern Colorado *(Universidad de Colorado del Norte)* analizó el material educativo impreso sobre alfabetización y matemática para determinar cuánto sabemos, sobre qué y cómo se enseña a los alumnos con discapacidad visual de Estados Unidos.

* Pueden comunicarse con la **Dra. Ferrell** a través de **kay.ferrell@unco.edu.**

¿Por qué es importante?

Teníamos dos motivos para realizar estas reseñas: (1) la legislación estadounidense exige el uso de prácticas escolares basadas en la investigación, y (2) no sabíamos si era posible cumplir con dicha exigencia en el caso de alumnos con discapacidad visual. En la legislación (No Child Left Behind Act -*Ley Ningún Niño Excluido,* de 2002), la investigación científica se define como:

> (A) Investigación que implica la aplicación de procedimientos rigurosos, sistemáticos y objetivos para obtener información válida y confiable sobre actividades y programas educativos; y
>
> (B) Aquella investigación que:
>
> (i) emplea métodos sistemáticos, empíricos, basados en la observación o la experimentación;
> (ii) recurre a un riguroso análisis de los datos, adecuado para probar las hipótesis planteadas y justificar las conclusiones generales alcanzadas;
> (iii) se apoya en métodos de medición u observación que permiten generar datos válidos y confiables a los evaluadores y observadores, a través de diversas mediciones y observaciones, y de diversos estudios realizados por el mismo o por diferentes investigadores;
> (iv) se evalúa mediante diseños experimentales o cuasi experimentales en los que a los individuos, entidades, programas o actividades se les asignan condiciones diferentes, con controles adecuados para evaluar los efectos de la condición de interés, con una preferencia por los experimentos de asignación aleatoria; o por otros diseños, siempre que estos incluyan controles dentro de la condición o entre condiciones;
> (v) garantiza que los estudios experimentales presenten detalles y claridad suficientes de manera de poder reproducirlos o, al menos, dar la posibilidad para un desarrollo sistemático a partir de sus descubrimientos; y
> (vi) ha sido aceptada por una publicación revisada por pares, o aprobada por un panel de expertos independientes luego de una evaluación comparativamente rigurosa, objetiva y científica.
>
> (20 U.S.C. 7801, Section 9101(37))

Ante esta definición de la investigación científica necesaria para establecer prácticas basadas en la investigación, sabíamos que apenas contábamos con evidencia que respaldara las metodologías y prácticas implementadas actualmente, ya fuera instrucción en braille, o formación en lectura con dispositivos para baja visión. La mayor parte de nuestra investigación parecía estar basada en estudios de caso, informes anecdóticos, posturas personales, sentido común, intuición, práctica clínica y transmisión de boca en boca. Si bien estas tradiciones son valiosas, parecían insuficientes para el entorno educativo actual. “A menudo nos encontramos con las mejores prácticas que son más filosóficas que demostrables, más descriptivas que empíricas, más anticuadas que modernas” (Ferrell, 2007).

Reseñas

Realizamos nuestras reseñas usando los mismos procedimientos descriptos por la WWC. Apuntamos a estudios de investigación que incluyeran participantes ciegos y con discapacidad visual, de 3 a 21 años de edad; en los que se investigara una intervención y que incluyeran un grupo de control o comparación de cualquier tipo (los participantes podían ser sus propios controles). Si el grupo de comparación estaba formado por niños sin discapacidad visual, lo excluíamos de la revisión por considerarla una comparación inadecuada. Realizamos múltiples búsquedas durante varios meses para encontrar artículos revisados por pares (publicados en inglés). En las reseñas sobre matemática, también incluimos disertaciones y tesis, dado que estas han sido revisadas por docentes universitarios expertos.

De manera similar a las organizaciones antes mencionadas, utilizamos procedimientos de metaanálisis para realizar nuestras revisiones. El metaanálisis es un procedimiento estadístico que se utiliza para identificar tendencias en los resultados estadísticos de una serie de estudios existentes, en los que se examina el mismo problema de investigación (Gall, Borg, & Gall, 2003). A través de este procedimiento, los efectos que son difíciles o imposibles de discernir en los estudios originales debido a que las muestras son muy pequeñas, se vuelven visibles, ya que el metaanálisis equivale a un único estudio del tamaño combinado de todos los estudios originales. Las revisiones metaanalíticas van más allá de las revisiones narrativas, porque son sistemáticas, explícitas, y utilizan métodos de análisis cuantitativos (Rosenthal, 1984). Debido a estas características, se considera que las reseñas metaanalíticas permiten generar evaluaciones acumulativas más minuciosas, integrales y precisas, que conllevan una mayor objetividad que las reseñas narrativas.

Evidencia sobre prácticas de alfabetización

La reseña sobre alfabetización cubrió 40 años de investigación, de 1964 a 2004. Observamos que la calidad de la investigación había cambiado a lo largo de los años. En las décadas de los sesenta y setenta, la American Printing House for the Blind *(Imprenta Americana para Ciegos)* realizaba la mayoría de las investigaciones sobre alfabetización, utilizando rigurosos diseños de investigación, principalmente en escuelas especializadas. Con el tiempo, la investigación evolucionó hacia estudios cualitativos y diseños de sujeto único que dificultaban, o hacían imposible, realizar generalizaciones aplicables a poblaciones de mayor tamaño. De los 652 artículos seleccionados y revisados inicialmente, sólo 231 resultaron ser verdaderos artículos de investigación, de los cuales, sólo 32 reunían el criterio de tener un grupo de intervención y otro de comparación. Se excluyeron cerca de 40 estudios porque en el grupo de comparación había personas con y sin discapacidad visual.

Diez de esos 32 estudios no contaban con datos suficientes como para realizar un tamaño de efecto, un componente importante del metaanálisis que mide el tamaño relativo del impacto de los resultados sobre la población general; además, dos de los 32 artículos llegaban a conclusiones opuestas a los datos presentados (es decir, si el estudio afirmaba que la intervención tenía un efecto positivo sobre los logros de los alumnos, los datos reportados mostraban que el efecto era negativo).

En los 20 artículos clasificados, se examinaban 20 intervenciones diferentes, y su éxito se medía según 20 resultados distintos. No había reproducción alguna (uno de los componentes de la investigación científica). Si bien pretendíamos establecer mejores prácticas para la educación de alumnos con discapacidad visual, nos vimos forzados a identificar *prácticas prometedoras*, sencillamente porque la evidencia no tenía el peso suficiente como para considerar las prácticas como «mejores». Es riesgoso identificar prácticas prometedoras en un grupo diverso de alumnos que nunca antes se ha reproducido. No obstante, hay indicios de que las siguientes prácticas *pueden* ser efectivas en la enseñanza de alumnos con discapacidad visual.

- Los lectores de braille estarían mejor capacitados para procesar información oral que los lectores de macrotipo (Brothers, 1971).
- La percepción táctil es sostenida a lo largo del tiempo (Anater, 1980), lo que sugiere que las experiencias prácticas mejorarían el aprendizaje.
- Leer braille con la mano izquierda podría ser más efectivo que hacerlo con la mano derecha (Hermelin & O'Conner, 1971).
- Reducir la cantidad de palabras de un fragmento escrito en braille no implicaría aumentar la velocidad de lectura ni la comprensión (Martin & Bassin, 1977).
- Una calidad deficiente en el braille reduciría la velocidad y la precisión de lectura (Miller, 1977, 1987).
- Omitir palabras puede reducir el tiempo de lectura, pero no mejora la comprensión (aunque su impacto es mayor en fragmentos de noticias que en textos científicos o de ficción) (Martin & Bassin, 1977).
- La repetición y la práctica en braille pueden aumentar la capacidad de lectura, los índices de lectura en silencio y en voz alta, reducir los errores, y mejorar la comprensión (Flanagan, 1966; Flanagan & Joslin, 1969; Kederis, Nolan, & Morris, 1967; Layton & Koenig, 1998; Mangold, 1978; Umsted, 1972).
- La comprensión de la lectura en braille disminuye si otros estímulos acaparan la atención del alumno (Millar, 1988, 1990).
- El entrenamiento y el uso de dispositivos para baja visión mejoran la comprensión oral, la velocidad de lectura (en voz alta y en silencio), y el volumen de lectura (Corn, Wall, & Bell, 2001; LaGrow, 1981; Lackey, Efron, & Rowls, 1982; Smith & Erin, 2002)

(Ferrell, Mason, Young, & Cooney, 2006, pág. 12)

Puede accederse a la reseña completa de cuarenta años de investigación en alfabetización a través del sitio web del Centro Nacional: **http://www.unco.edu/ncssd/research/literacy_meta_analyses.shtml.**

Evidencia de prácticas instructivas de matemática

La *American Printing House for the Blind* solicitó un metaanálisis de la investigación en enseñanza de matemática (Ferrell, Buettell, Sebald, & Pearson, 2006). Utilizando los mismos criterios que en el metaanálisis sobre alfabetización, llegamos a resultados similares: Se

ubicaron 125 artículos, de los cuales sólo 10 reunían los criterios establecidos por la WWC. Uno de estos 10 estudios no aportaba datos suficientes para alcanzar un tamaño de efecto. Nuevamente, en cada estudio se utilizaba una estrategia de intervención única, y una medición diferente de los resultados. Aunque no pudieron implementarse procedimientos de metaanálisis, una vez más nos arriesgamos a generalizar según las siguientes *prácticas prometedoras*:

- Contar con material de enseñanza específico para matemática puede mejorar la precisión en el cálculo (Belcastro, 1993; Champion, 1977; Hatlen, 1977).
- La comprensión de conceptos matemáticos puede mejorar con el uso de calculadoras parlantes (Champion, 1977).
- Enseñar a contar con los dedos puede aumentar la precisión en el cálculo (Maddux, Cates, & Sowell, 1984).
- Hay evidencias opuestas sobre la efectividad del ábaco (Kapperman, 1974, Nolan & Morris, 1964).

(Ferrell, Buettel, Sebald, & Pearson, 2006, pág. 16)

La reseña completa sobre la investigación en matemática entre 1955 y 2005 puede consultarse en **http://www.unco.edu/ncssd/research/math_meta_analysis.shtml.**

Conclusiones

De alguna manera, cumplimos con los objetivos originales de nuestras reseñas, y pudimos demostrar que, de hecho, no contamos con un corpus de investigación acorde a los requerimientos de la Ley Ningún Niño Excluido. A su vez, nos sentimos un tanto decepcionados ante la falta de un enfoque metódico y organizado de investigación, ya que varias preguntas diferentes sólo eran examinadas una vez, pero nunca reproducidas ni, por ende, verificadas, incluso por un mismo investigador. Resultaría ideal que los investigadores reprodujeran las prácticas prometedoras con grupos diferentes de niños, en diferentes contextos y distintas partes del país, pero el campo se ve muy limitado a causa de una cambiante población (con proporciones cada vez mayores de niños con discapacidades adicionales), de conflictos en las responsabilidades del cuerpo facultativo (lo cual limita el tiempo dedicado a la investigación), y de la economía de la educación superior (el tamaño de los cursos aumenta, mientras los presupuestos estatales para educación superior se tambalean).

La prueba para cualquier intervención o procedimiento es la *evidencia*; no “lo que sea que funcione”, sino *“lo que funciona”.* Parece absurdo que haya más información sobre la efectividad de diversos productos de consumo, que sobre los métodos que se utilizan en la enseñanza de niños con discapacidad visual.

Es difícil realizar investigación educativa sobre alumnos con discapacidad visual. La población se encuentra geográficamente dispersa, lo cual impide identificar fácilmente un grupo adecuado de participantes para los estudios, a un costo considerable. Los participantes

identificados suelen ser extremadamente heterogéneos, con una gran variedad de trastornos visuales. Las escuelas especializadas, que anteriormente eran la mayor fuente de muestras de investigación, ya no cuentan con la población y el plan de estudios homogéneos que solían tener, ya que la mayor parte de los alumnos con discapacidad visual de Estados Unidos (86.55%) actualmente asisten a cursos de educación general en escuelas públicas (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2005, pág. 169). A su vez, los distritos escolares locales se muestran reacios a la investigación porque quita tiempo a otros tipos de instrucción.

La investigación en educación especial también se ve limitada por el financiamiento disponible. En un estudio reciente realizado por el Instituto Nacional del Ojo (NEI), por ejemplo (Grupo de Estudio para la Prueba del Tratamiento de la Insuficiencia de Convergencia, 2008), se destinaron $6.1 millones al estudio de 221 niños durante cuatro años; cada sujeto participó de un programa de capacitación de 12 semanas de duración. Por el contrario, el Proyecto Prisma, un estudio de desarrollo sobre niños de hasta 5 años, contó con el 12% de financiamiento del estudio médico ($750.000) durante cinco años, e involucró a 202 sujetos, que participaban de arduas pruebas cada seis meses (Ferrell, 1998). Ambos estudios se realizaron en múltiples sitios, y con un riesgo mínimo para los sujetos. Hasta que la sociedad no valore la investigación educativa de la misma manera en que se valora la investigación médica, muy poco podrá hacerse para cambiar la cultura de la investigación u obtener respuestas a asuntos a menudo apremiantes y desconcertantes.

Creemos saber lo que necesitamos hacer, pero no siempre sabemos por qué necesitamos hacerlo, o ni siquiera si es lo más conveniente para los niños con los que trabajamos. No dejamos de guiarnos por el arte popular, aislados en una tradición cultural basada en la intuición y la práctica clínica, cuando lo que verdaderamente necesitamos es renovarnos continuamente, buscando nuevos conocimientos y creando prácticas basadas en la investigación.

Referencias

Brothers, R. J. (1971). Learning through listening: A review of the relevant factors. *New Outlook for the Blind*, 65**,** 224-231.

Belcastro, F. P. (1993). Teaching addition and subtraction of whole numbers to blind students: A comparison of two methods. *Focus on Learning Problems in Mathematics,* 15(1), 14-22.

Champion, R. R. (1976). The talking calculator used with blind youth. *Education of the Visually Handicapped, 8*(4), 102-106.

Coffey, J. L. (1963). Programmed instruction for the blind. *International Journal for the Education of the Blind, 13*(2), 38-44.

Convergence Insufficiency Treatment Trial Study Group. (2008). Randomized clinical trial of treatments for symptomatic convergence insufficiency in children. *Archives of Ophthalmology, 126*, 1336-1349.

Ferrell, K. A. (2007). *Issues in the field of blindness and low vision*. Consultado el 5 de diciembre de 2008 en http://www.unco.edu/ncssd/resources/issues_bvi.shtml.

Ferrell, K. A. (with A. R. Shaw & S. J. Deitz). (1998). *Project PRISM: A longitudinal study of developmental patterns of children who are visually impaired. Final report* (Grant H023C10188, US Dept. of Education, Field-initiated research, CFDA 84.023). Greeley, CO: University of Northern Colorado.

Ferrell, K. A., Buettel, M., Sebald, A. M., & Pearson, R. (2006). *American Printing House for the Blind mathematics research analysis* [Technical Report]. Greeley, CO: University of Northern Colorado, National Center on Severe and Sensory Disabilities. Disponible en http://www.unco.edu/ncssd/research/math_meta_analysis.shtml

Ferrell, K. A., Mason, L., Young, J., & Cooney, J. (2006). *Forty years of literacy research in blindness and visual impairment* [Technical Report]. Greeley, CO: University of Northern Colorado, National Center on Low-Incidence Disabilities. Disponible en *http://nclid.unco.edu/rch/index.php?option=com_content&task=view&id=650&Itemid=2*

Flanagan, P. J. (1966). Automated training and braille reading. *New Outlook for the Blind, 60*, 141-146.

Flanagan, P. J., & Joslin, E. S. (1969). Patterns of response in the perception of braille configurations. *New Outlook for the Blind, **63,*** 232-244.

Gall, M. D., Borg, W. E., & Gall, J. P. (2006). *Educational research: An introduction* (8th ed., rev'd). Old Tappan, NJ: Allyn and Bacon, Inc.

Hatlen, P. H. (1975). The effect of direct concrete augmentation in mathematics for blind children. *Dissertation Abstracts International.* (UMI No. not available)

Hermelin, B., & O'Connor, N. (1971). Right and left-handed reading of braille. *Nature, 231*, 470.

Kapperman, G. G. (1974). A comparison of three methods of arithmetic computation by the blind. *Dissertation Abstracts International,* DAI-A 35/05, p. 2810, Nov 1974.

Kederis, C. J., Nolan, C. Y., & Morris, J. E. (1967). The use of controlled exposure devices to increase braille reading rates. *International Journal for the Education of the Blind, 16*(4), 97-105.

Layton, C. A. & Koenig, A. J. (1998). Increased reading fluency in elementary students with low vision through repeated readings. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 92**,** 276-292.

Maddux, C. D., Cates, D., & Sowell, V. (1984). Fingermath for the visually impaired: An intrasubject design. *Journal of Visual Impairment and Blindness,* 78(1), 7-10.

Manconi-Menendez, L. (1989). The educational effectiveness of mathematics computer software for the blind and partially sighted. *Dissertation Abstracts International,* 40(07). (UMI No. 51371)

Mangold, S. S. (1978). Tactile perception and braille letter recognition: Effects of developmental teaching. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 72*, 259-266.

Martin, C. J., & Bassin, C. B. (1977). Effects of two telegraphic deletion schemes on the reading behavior of braille readers. *Journal of Special Education, 11*, 233-241.

Millar, S. (1977). Tactual and name matching by blind children. *British Journal of Psychology, 68,* 377-387.

Millar, S. (1987). Perceptual and task factors in fluent braille. *Perception, 16,* 521-536.

Millar, S. (1988). Prose reading by touch: The role of stimulus quality, orthography, and context. *British Journal of Psychology, 79*(1), 87-103.

Millar, S. (1990). Articulatory coding in prose reading: Evidence from braille on changes with skill. *British Journal of Psychology, 81*, 205-219.

No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. §6301 et seq. Text from: *United States Code Service*. Available from: *LexisNexis™ Congressional (Online Service)*. Bethesda, MD: Congressional Information Service.

Nolan, C. Y. & Morris, J.E. (1964). The Japanese abacus as a computational aid for blind children. *Exceptional Children, 31*, 15-17.

Rosenthal, R. (1978). Combining results of independent studies. *Psychological Bulletin, 85*, 185-197.

Umsted, R. G. (1972). Improving braille reading. *New Outlook for the Blind, 66*, 169-177.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. (2005). *25th annual report (2003) to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.

¿ES NECESARIA LA INVESTIGACIÓN?

Michael Tobin*
Visual Impairment Centre for Teaching and Research,
School of Education, University of Birmingham, Reino Unido

Introducción

El propio título de este artículo es deliberadamente provocativo. La intención es restablecer, en un amplio foro público como *El Educador* de ICEVI, un debate sobre el *qué*, el *por qué*, y el *cómo* de las actividades de investigación realizadas en el campo de la discapacidad visual. Si bien, desde luego, no es el único asunto importante, debe ser motivo de preocupación que, a nivel mundial, los organismos caritativos y de otro tipo preocupados por el bienestar de las personas con discapacidades visuales graves enfrenten enormes desafíos financieros al intentar apoyar a sus pacientes para que puedan desarrollar todo su potencial humano, y competir y cooperar con sus pares con visión. En un momento de depresión económica mundial, estas instituciones deben priorizar sus actividades e, inevitablemente, la investigación es un área de trabajo que debe justificar su permanencia junto con múltiples demandas y actividades de otro tipo. Tal es el caso de Gran Bretaña, donde, en 2006, se realizó un "taller colaborativo" bajo la temática "socios caritativos que dirigen la investigación social en el sector para debatir sobre prioridades de investigación social en discapacidad visual" (Brace, Herriotts, McCullagh, & Nzegwu, 2007, pág. 178). En dicho taller, el financiamiento no fue un tema abiertamente predominante, pero estuvo presente en los diferentes simposios, como tema o motivo subyacente, expresado claramente en el énfasis puesto sobre la necesidad de resultados prácticos y utilizables de investigación.

Los propios investigadores tienen preocupaciones "aplicadas" y prácticas similares, aunque algunos de ellos se interesan por los objetivos y las justificaciones de la investigación en aspectos no físicos, no médicos o no psicológicos de la discapacidad visual. Pueden interesarse, por ejemplo, por tipos de investigación que arrojen información sobre el desarrollo psicológico humano en general: estudiar cómo la investigación sobre la ausencia de una modalidad sensorial, como la visión, puede permitirnos generar conocimiento y a la vez profundizar la comprensión del modo en que, como especie, entendemos nuestro mundo físico. Esto no es nada novedoso, pero su formulación moderna puede verse en los argumentos presentados, por ejemplo, por Lewis y Collis (1997). Su proposición se plantea de este modo: un motivo general por el cual estudiar una discapacidad, como la ceguera en niños, es que el avance que obtengamos en el conocimiento de su progreso particular en el desarrollo "nos ayudará a comprender aspectos más generales sobre el desarrollo psicológico" (Lewis & Collins, 1997, pág. 2).

* Pueden comunicarse con el **Dr. Tobin** a través de **m.j.tobin@btinternet.com.**

Algo que hasta hace poco tenía escasa relevancia era saber quién realizaba la investigación. En la mayoría de las áreas de erudición e investigación, el "autor" suele ser irrelevante. Es simplemente la persona que cuenta con el conocimiento y las habilidades necesarios. Sin embargo, en el campo de las discapacidades, este aspecto resulta cada vez más relevante dentro del contexto más amplio de igualdad, exclusión/inclusión social, emancipación y capacitación. Este cambio en la orientación tal vez pueda entenderse mejor a través de los argumentos presentados por Duckett y Pratt (2007), a quienes el organismo caritativo Thomas Pocklington Trust les solicitó que "analizaran las opiniones de las personas con discapacidad visual respecto de la investigación sobre discapacidad visual" (pág. 5). Estos sondeos de opinión tampoco son novedosos. Lo que resulta novedoso es que sus hallazgos revelaron que "la gente deseaba que hubiera una mayor inclusión de las personas con discapacidad visual en la investigación al respecto" (pág. 5). Los autores infieren que, para los encuestados, resulta prioritario que la investigación sea "participativa, empoderadora y emancipadora" (pág. 14). ¿Deberá éste ser un nuevo patrón, un nuevo paradigma en lo que respecta al inicio, al contenido y a la gestión de la investigación?

Coincidencias en la investigación

Independientemente del origen y el tema de la investigación, existen procedimientos técnicos comunes a todas las investigaciones sobre afecciones de baja prevalencia, como la ceguera. Los editores de publicaciones en las que se utiliza la revisión a cargo de pares para la aceptación y la publicación de un artículo exigen a los revisores que evalúen en qué medida los investigadores han descripto adecuadamente a su grupo de participantes; o sea, a su "muestra". Esto incluye: cantidad de sujetos, edades y rango de edad, naturaleza, causa y grado de la discapacidad visual, edad en que apareció la afección, presencia y naturaleza de discapacidades adicionales y objetivos y metodología del trabajo. Incluso ante una discapacidad de baja prevalencia, puede ser difícil, o incluso imposible, cumplir con el requisito de reclutar a toda la población de sujetos, o al menos a una muestra recogida al azar. A menudo, el factor determinante suele ser la disponibilidad de participantes posibles y dispuestos. El investigador debe conformarse con una muestra que no reúne todos estos criterios, lo cual puede afectar la validez y la posibilidad de elaborar generalizaciones a partir de los resultados. Afortunadamente, carecer de este grado de rigurosidad no siempre implica que el trabajo sea trivial o tenga poca utilidad. Ciertamente, los nuevos investigadores no deben desistir de realizar investigaciones por temor a no poder cumplir con demandas científicas de semejante rigurosidad. Otros investigadores podrán aprender a partir de sus intentos, reproducirlos con modificaciones y nuevas muestras adecuadas y, así, ampliar la base de datos global, con la probabilidad de que, de esta manera, se extienda y avance nuestra base de conocimientos.

De todas formas, incluso si hemos cumplido con la mayoría de los requisitos de diseño de la investigación, nuestra muestra seguirá siendo una muestra única, analizada en una ocasión histórica única y particular. La situación política, social y económica del mundo en ese momento en particular puede dar a la muestra un carácter único y especial en aspectos externos a la investigación en sí. Debemos ser conscientes, por lo tanto, de que incluso los diseños perfectos se ubican en contextos temporales únicos.

Una alternativa recomendada por los creadores de metodologías para reducir algunos de los posibles defectos de la investigación de ocasión única y transversal es el estudio longitudinal, en el que el mismo grupo de participantes es observado de manera regular, durante un período prolongado. Algunos factores influyentes en cambio constante pueden compensarse mientras dure el estudio, lo cual permite formular afirmaciones sobre la fiabilidad, validez y, sobre todo, la posibilidad de generalizar los resultados. La literatura de investigación contiene ejemplos de observaciones a largo plazo semejantes sobre el desarrollo de los niños ciegos. Entre otros, se encuentran los descriptos en informes elaborados por Norris, Spaulding, and Brodie (1957), Fraiberg (1977) y Ferrell (2000). Un estudio en el que se analizan asuntos relevantes sobre adultos con ceguera congénita y adventicia, y adultos con discapacidad visual, es el realizado por Douglas, Corcoran, & Pavey (2006), que contó con una muestra de varios cientos. Actualmente, el autor del presente artículo está elaborando los resultados alcanzados en relación con la capacidad de lectura y otros factores asociados de desarrollo cognitivo durante un período de diez años, de un grupo de niños ciegos y con baja visión analizados desde su ingreso en la escuela primaria.

Si bien los estudios longitudinales permiten revelar datos valiosos sobre un grupo de sujetos, durante un período prolongado, no debe olvidarse el valor potencial del estudio de caso único en profundidad. Este modelo puede ser especialmente útil si los hallazgos resultan contrarios a la intuición, o a los hallazgos previos. (Una única instancia puede ser suficiente para refutar una teoría; por ejemplo, un hallazgo que arrasaría por completo con la física moderna sería un informe en el que se demostrara que una pluma y una bala de cañón caen a diferentes velocidades en el vacío). La investigación de caso único también puede ser adecuada para abordar de una manera científica completamente objetiva (por el uso de técnicas de muestreo según períodos y eventos), problemas muy específicos, como la eliminación de conductas estereotípicas, o la promoción de habilidades de movilidad e independencia en una persona en particular. Por lo tanto, para tener validez científica, no es fundamental que el proyecto recoja poblaciones completas de sujetos, ni muestras aleatorias o representativas debidamente reunidas. En lo que respecta al maestro o especialista en rehabilitación, estos diseños de caso único pueden brindar soluciones a problemas altamente específicos. También permiten a estos expertos realizar sus propias investigaciones. Ciertamente, debe fomentarse la “investigación de experto”, el tipo de investigación realizado por profesionales en sus lugares de trabajo, ya que ubica a la investigación entre las actividades diarias, en lugar de considerarla como algo separado y remoto.

Independientemente de la metodología de investigación que se adopte, lo más conveniente sería contar con una teoría, o conjunto de teorías, que permitieran generar hipótesis que soportaran la prueba experimental. Hasta ahora, no contamos con suficientes teorías o modelos de amplio alcance en el campo de la discapacidad visual.

Modelos, estrategias y teorías para orientar la investigación

Es posible que la discapacidad visual sea un área de estudio muy amplia y heterogénea para poder imaginar o implementar un único modelo o teoría abarcativa. ¿Acaso sería posible incluir en una única conceptualización entidades tan diversas como niveles de visión, edad,

edad de aparición y duración de la discapacidad, causas congénitas y adventicias, presencia de múltiples discapacidades, condiciones familiares y sociales, etc.? Probablemente no. No obstante, tal vez sea posible manejar estas variables dentro de grupos o conjuntos vinculados, para luego considerar las teorías que convenga analizar. Actualmente contamos con un gran número de informes publicados sobre diversos temas; se hallan disponibles en el corpus de la literatura de investigación y, en los últimos 60 años, hemos podido acceder a amplios listados sobre ellos, como el de la *American Foundation for the Blind* (Lende, 1953), la *American Printing House for the Blind* (Morris & Nolan, 1972), y la *Temple University Press* (Bauman, 1976). A partir de este material, una serie de metaanálisis sobre metodología, datos, e interpretaciones y conclusiones puede llevar a la formulación de teorías persuasivas susceptibles de ser puestas a prueba.

Este problema es afrontado por Warren en su estudio altamente detallado "Un modelo de investigación para el futuro" (Warren, 1984, págs. 317-320). Se lo describe como un "modelo jerárquico" en el que un factor, una variable, no se mide de manera independiente, sino dentro de contextos psicológicos y sociales más amplios, y del contexto de su desarrollo y evolución en el tiempo. Es un modelo ligado a una estrategia. Una estrategia es un plan de acción; es decir, que establece, en este caso, lo que debe hacerse para acumular "un cuerpo integrado de conocimiento sobre niños ciegos". Warren realiza varias afirmaciones sobre este enfoque. Una de ellas establece que si se contara con información sobre el entorno del niño (sus aspectos sensoriales, de aprendizaje, sociales, y del lenguaje), sobre características especiales (sexo, inteligencia, visión residual, edad, etc.), y sobre características adquiridas, otros investigadores contarían con una base comparativa sobre la cual planificar y posicionar sus propias investigaciones novedosas, y luego evaluar sus datos. El propósito general sería desarrollar "un conjunto de información sistematizado y creciente sobre niños ciegos". Un plan, una estrategia de este tipo podría aplicarse de igual manera, desde luego, a adultos con discapacidad visual para lograr comprender mejor sus necesidades, y las nuestras. Dichas necesidades incluirían apoyo educativo, emocional, laboral, psicológico, rehabilitacional, y tecnológico. Por ende, el enfoque de Warren es un modelo de acción que puede presentarse como una estrategia autónoma y justificable. También puede adecuarse a lo que se menciona debajo: una teoría abarcativa.

Una estrategia no es un modelo, en el sentido de ser una teoría sobre la cual conceptualizar lo que implica la discapacidad visual. Si fuera posible delinear una teoría, o un conjunto de teorías que abarcaran subgrupos diferenciados de factores, los investigadores podrían ofrecer a potenciales organismos de financiación un marco de prioridades, y luego utilizar una estrategia integral y jerárquica como la de Warren para orientar el contenido y la realización del trabajo. A menudo, la práctica actual de la comunidad de investigadores se ve impulsada por la curiosidad y el interés de un investigador académico, por el deseo de obtener soluciones a problemas de los trabajadores profesionales (maestros, rehabilitadores), o por la presión a las instituciones para que mejoren sus servicios. El impulso de estas motivaciones, ciertamente, seguirá siendo la fuente de nuevas iniciativas. De todas maneras, vale la pena plantear el argumento de una orientación impulsada por la teoría.

Un flamante ensayo sobre una teoría de este tipo ya es parte del dominio público, según lo formulara Tobin (2008). La información es propuesta como un concepto, con la

explicación de que “la demoras y obstáculos percibidos por las personas ciegas tienen su origen en la falta, inadecuación o inaccesibilidad de la información” (pág. 119). El amplio alcance de este concepto queda demostrado por ejemplos de falta o escasez de información durante la niñez temprana, etapa en la que la imposibilidad del bebé y la madre de analizar la línea de vista del otro les impide acceder a información sobre sus pensamientos y sentimientos y, por ende, puede interferir con el vínculo emocional y con el aprendizaje del bebé. La díada entre una madre y un bebé con visión permite a ambos conocer el foco de atención del otro en cualquier momento, mucho antes de que el bebé desarrolle el lenguaje hablado. La mirada compartida por la díada da lugar a turnos de intervención en su comportamiento mutuo y no verbal, lo que luego se convierte en parte de la conversación verbal diaria. Carecer de información visual sobre lo que se encuentra en el entorno físico inmediato puede retrasar el comenzar a gatear o caminar. No contar con incentivos visuales que inviten al niño a extender sus manos, tocar y agarrar puede dar lugar a retrasos en el desarrollo de habilidades motoras y locomotoras, e impedir que los niños ciegos comprendan el entorno físico: sus formas, tamaño, textura, manipulabilidad, seguridad y peligros. Lowenfeld (1948) definió lo que él considera las tres restricciones principales en el desarrollo causadas por la ceguera: básicamente, falta de facilidad y libertad de movimiento, alcance y variedad limitados de experiencias y dificultad para controlar el entorno. Tal vez todas ellas puedan atribuirse a la falta de información.

La aplicabilidad del concepto de información (falta, escasez, inaccesiblidad, lentitud en la percepción de información) se explica en más detalle en el artículo de Tobin (2008), mediante la referencia a aspectos sobre desarrollo cognitivo tardío, lectura, gráficos táctiles, y exploración de una ruta en el entorno cercano. Él sostiene, ciertamente de manera ambiciosa, que se trata de una teoría “para predecir y explicar los aparentemente distintos desafíos y problemas que enfrentan las personas ciegas en su lucha por comprender su entorno físico y psicológico“ (pág. 126). En lo que respecta a la identificación de los desafíos, se sostiene que su identificación y formulación en términos operativos podría dar lugar a programas de intervención en enseñanza y rehabilitación. Tal vez, finalmente, estemos centrándonos nuevamente en la gran relevancia de la investigación en discapacidad visual como medio para lograr una mejor comprensión del modo en que las personas con visión entienden el mundo.

Referencias

Bauman, M. K. (1976). *Blindness, visual impairment, deaf-blindness. Annotated listing of the literature, 1953-75.* Philadelphia:Temple University Press.

Brace, M., Herriotts, P., McCullagh, A., & Nzegwu, F. (2007). Why research – what research should be done? *British Journal of Visual Impairment, 25,* 178-179. doi: 10. 1177/0264619607076011

Douglas, G., Corcoran, C., & Pavey, S. (2006). *Network 1000: Opinions and circumstances of visually impaired people in Great Britain: Report based on over 1000 interviews.* Birmingham, England:University of Birmingham. ISBN 0704426048/9780704426047.

Duckett, P. & Pratt, R. (2007). The emancipation of visually impaired people in social science research practice. *British Journal of Visual Impairment, 25*, 5-20. doi: 10.1177/0264619607071771

Ferrell, K. A. (2000). Growth and development of young children with visual impairments. In M. E. Holbrook & A. M. Koenig (Eds.), *Foundations of education for children and youths with visual impairments* (pp.111-134). New York: AFB Press.

Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind.* New York: Basic Books.

Lende, H. (1953). *Books about the blind: An annotated bibliographical guide to literature relating to the blind.* New York: American Foundation for the Blind.

Lewis, V., & Collis, G. M. (1997). Methodological and theoretical issues associated with the study of children with visual impairment. In V. Lewis & G. M. Collis (Eds.), *Blindness and psychological development in young children* (pp. 1-8). Leicester: The British Psychological Society.

Lowenfeld, B. (1948). Effects of blindness on the cognitive functions of children. *Nervous Child, 7*, 45-54.

Morris, J. E. & Nolan, C. Y. (Compilers). (1972). *Bibliography of research on the visually handicapped. 1953-1971.* Louisville, KY: American Printing House for the Blind.

Norris, M., Spaulding, P.J., & Brodie, F.H. (1957). *Blindness in children.* Chicago: University of Chicago Press.

Tobin, M. (2008) Information: A new paradigm for research into our understanding of blindness? *British Journal of Visual Impairment, 26*, 119-127. doi: 10. 1177/0264619607088278

Warren, D. H. (1984). *Blindness and early childhood development* (2nd ed., rev'd.). New York: American Foundation for the Blind.



TIPOS DE INVESTIGACIÓN: CUANTITATIVA, CUALITATIVA, MÉTODOS MIXTOS, E INTERVENCIÓN DE LOS MAESTROS

Sunhi Bak*
Soonchunhyang University, Corea del Sur

La investigación es el trabajo que implica estudiar para descubrir hechos sobre algo. A los educadores del campo de la discapacidad visual les interesa comprobar la efectividad de programas, prácticas y políticas educativas para ayudar a los alumnos con discapacidad visual a alcanzar su objetivo de un mejor aprendizaje. Recientemente se ha enfatizado la necesidad de hacer un mayor uso de las mejores prácticas instructivas basadas en la investigación, en lo que respecta a discapacidad visual. En realidad, se ha realizado muy poca investigación en el área de la discapacidad visual, a partir de la cual extraer las mejores prácticas (Wild & Allen, 2009).

Ante el énfasis puesto sobre la investigación científica, el modelo de investigación que parece promover el Departamento de Educación de Estados Unidos es el de ensayos clínicos aleatorios; es decir, un tipo de diseño experimental para la comprobación de hipótesis formales. Kirchner (2003) señalaba que este modelo se promociona como la única forma de hacer investigación «científica» que pueda utilizarse en políticas basadas en la evidencia. Sin embargo, existen otras maneras de poner a disposición de los educadores la investigación con base científica. Este artículo se propone revisar los métodos de investigación cuantitativos, cualitativos y mixtos, como formas de investigación con base científica en el área de la discapacidad visual; y sugerir la investigación con intervención de los maestros para alcanzar las mejores prácticas investigativas.

TENDENCIAS EN EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se ha enfatizado la calidad y relevancia de la investigación en la elaboración de estrategias instructivas; a su vez, el desarrollo profesional debe lograrse mediante una investigación en educación con base científica (Dynarski, 2009). Wild y Allen (2009) definen la investigación con base científica como “rigurosa, sistemática, objetiva y adecuada para presentar resultados, analizar datos, utilizar métodos confiables de recolección de datos, realizar afirmaciones sobre relaciones causales, obtener la aprobación de los pares, y utilizar diseños de investigación apropiados” (pág. 113).

Existen dos tipos de métodos de investigación con base científica: cualitativos y cuantitativos. Ambos métodos tienen diferentes fortalezas y debilidades, por lo que constituyen estrategias de investigación alternativas, pero no excluyentes (Gerber, 2009). Los métodos

* Pueden comunicarse con la **Dra. Bak** a través de **sunhi-bak@sch.ac.kr**.

cualitativos y cuantitativos cuentan con objetivos, preguntas de investigación adecuadas, o hipótesis y criterios de evaluación propios de cada enfoque (Borreg, Douglas, & Amelink, 2009). El propósito de ambos es obtener evidencia contundente suficiente para responder a las preguntas de investigación. La evaluación de los métodos de investigación cuantitativos y cualitativos plantea objetivos similares, pero con detalles diferentes.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa se define como "un conjunto de técnicas de investigación utilizadas para obtener datos de un grupo de participantes relativamente pequeño, y en el que no se utilizan técnicas estadísticas de análisis» (Wikipedia). La investigación cualitativa se caracteriza por la recolección y el análisis de datos textuales [sondeos, entrevistas, grupos de opinión, análisis conversacional, observación, etnografías (Olds et al., 2005)], y por el énfasis puesto en el contexto donde se realiza el estudio. Los estudios de caso, un método cualitativo, son especialmente útiles cuando se precisa comprender a un grupo particular de personas, un problema específico, o una situación única en mayor profundidad; *y* cuando pueden identificarse casos con abundante información (Gerber, 2009).
Wild y Allen (2009) proponen que los métodos cualitativos son aceptables en la investigación científica para lograr comprender mejor las necesidades de los alumnos con discapacidad visual. Se enfatiza que los métodos cualitativos permiten a los educadores conocer más haciendo preguntas a sus alumnos, realizando observaciones y analizando documentos. Wild y Allen (2009) sostienen que así, tanto educadores como investigadores, "podrán comprender mejor el proceso de aprendizaje de sus alumnos que si utilizaran instrumentos estandarizados" (pág. 114).

En el campo de la discapacidad visual, la mayoría de la investigación refleja una metodología cualitativa (por ej.: Griffin-Shirley et al., 2009; Smith, 2008). Kirchner (2003) comenta que la investigación en discapacidad visual se basa fuertemente en los métodos cualitativos y exploratorios, como estudios de caso o sondeos. Ella supone que esta dependencia de los métodos cualitativos se debe a dificultades para realizar investigación cuantitativa en poblaciones de baja prevalencia con discapacidad visual.

Se publicaron 47 artículos de investigación cualitativos en el *Journal of Visual Impairment & Blindness* en los últimos diez años. Como ejemplo de estudio cualitativo, puede mencionarse a Griffin-Shirley et al. (2009), quienes recurrieron a un estudio cualitativo de tres fases para lograr comprender en profundidad los roles y responsabilidades de los profesionales en educación de la visión que cuentan con certificación como maestros de alumnos con discapacidad visual, y como especialistas en orientación y movilidad. A través de las tres fases, el estudio combina entrevistas y observaciones de los profesionales de la visión, con entrevistas a sus administradores.

En el estudio de Smith (2008), se utiliza un enfoque de estudio de caso instrumental cualitativo para lograr comprender mejor el proceso de adaptación a la baja visión. Smith entrevistó a una mujer de 81 años diagnosticada con **degeneración macular asociada a la edad**, y recolectó información. Luego, presentó tres temas que surgieron a partir de los datos: (a) actitud, (b) modificación de tareas, y (c) apoyo social. Estos temas representaban claramente el modo en que la mujer percibía su adaptación a la baja visión.

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

La investigación cuantitativa es "la investigación científica sistemática de propiedades y fenómenos cuantitativos, y de sus relaciones, mediante métodos estadísticos" (Wikipedia). El propósito de la investigación cuantitativa es que el investigador pueda proyectar sus hallazgos

en la población mayor, mediante un proceso objetivo (Borreg, Douglas, & Amelink, 2009). Los datos se recogen mediante sondeos o pruebas suministrados a una muestra de la población total. Los investigadores generalizan a partir de los resultados de la muestra hacia la población mayor, y realizan inferencias mediante procedimientos estadísticos. Los procedimientos estadísticos se usan para determinar la probabilidad de que las conclusiones alcanzadas en la muestra puedan reproducirse en la población mayor. Las conclusiones se elaboran a partir de los datos recolectados, y de mediciones de análisis estadístico (Creswell, 2002).

Contar con pocos alumnos con características similares por estudiar en un determinado entorno dificulta la investigación cuantitativa en el campo de la discapacidad visual. De acuerdo con Wild y Allen (2009), los estudios en los que se ha analizado una gran cantidad de alumnos de poblaciones con baja prevalencia, se han realizado a nivel nacional, con el auspicio del Departamento de Educación de Estados Unidos, particularmente el Special Education Elementary Longitudinal Study (*Estudio Longitudinal de Educación Primaria Especial)* www.SEELS.net, y el National Longitudinal Transition Study-2 (*Estudio de Transición Longitudinal Nacional 2)* www.NLTS2.org. El alcance nacional de estos estudios (y su adecuada financiación) permite realizar un sobremuestreo de la población de alumnos con discapacidad visual, a tal punto que en cada estudio se incluyeron aproximadamente 1000 alumnos.

Se publicaron cerca de 90 artículos de investigación cuantitativos en el *Journal of Visual Impairment & Blindness* en los últimos diez años. En el campo de la discapacidad visual se han analizado diversos temas mediante un enfoque cuantitativo. Muchos de estos estudios cuantitativos se basaban en estadísticas descriptivas (informes sobre frecuencia y respuestas promedio) derivadas de sondeos e instrumentos comerciales. Otros diseños de investigación cuantitativa utilizaban análisis estadísticos para determinar si había diferencias importantes entre los grupos respecto de diversos indicadores; o buscaban relaciones de causa y efecto, o diferencias entre los distintos grupos o tratamientos. Los diseños de investigación cuantitativa utilizan de manera más explícita la teoría y métodos estadísticos avanzados, para demostrar hipótesis relacionadas con las relaciones entre diversos indicadores.

En un ejemplo de estudio cuantitativo, *Brabyn et al. (2000)* midieron la agudeza visual de alto contraste, la agudeza visual de bajo contraste, la agudeza visual de bajo contraste con baja luminancia, la sensibilidad de contraste, la sensibilidad al deslumbramiento, la recuperación al deslumbramiento, la agudeza estéreo, y el campo visual de 900 ancianos. Brabyn concluyó que dos afecciones de las condiciones de baja luminancia o deslumbramiento aumentaban drásticamente la prevalencia de ceguera legal y baja visión. Luego mencionaron las implicancias prácticas de estos hallazgos.

INVESTIGACIÓN DE MÉTODOS MIXTOS

Los estudios del campo de la discapacidad visual se han basado tanto en estudios cualitativos como cuantitativos para evaluar la efectividad de programas, prácticas y políticas educativas que en los últimos diez años han ayudado a los alumnos con discapacidad visual a lograr un mejor aprendizaje. Pareciera que existe una nueva tendencia hacia el uso de diseños de método mixtos en el campo de la discapacidad visual.

Los métodos mixtos se consideran el tercer tipo de investigación. Creswell et al. (2003) definen al estudio de métodos mixtos de esta manera:

> Un estudio de métodos mixtos implica la recolección o el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio; a los datos se los recoge en forma simultánea o secuencial, se les asigna una prioridad, y se los integra en una o más etapas del proceso de investigación. (pág. 212)

En el área de la discapacidad visual, existe un estudio de investigación mixta en el que se recogieron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos (Sacks, Kamei-Hannan, Erin, Barclay & Sitar, 2009). Sacks et al. (2009) utilizaron un diseño de métodos mixtos para investigar las experiencias sociales de lectores de braille principiantes a los que inicialmente se les enseñó braille contraído o braille alfabético durante las actividades de alfabetización. Descubrieron que no había diferencias en la calidad ni en la cantidad de las experiencias sociales de ambos grupos. Ellos concluyeron que la elección de enseñanza del braille alfabético o el braille contraído no influía sobre las interacciones sociales durante las actividades de alfabetización de los lectores de braille principiantes.

INVESTIGACIÓN CON INTERVENCIÓN DE LOS MAESTROS

A pesar del énfasis actual en prácticas basadas en la investigación, y en el uso de investigación con base científica, Wild y Allen (2009) destacan que no hay suficiente investigación en el campo de la discapacidad visual a partir de la cual extraer las mejores prácticas. No sólo es necesario aumentar la cantidad de investigadores en discapacidad visual, sino que además debe conseguirse la colaboración de educadores de alumnos con discapacidad visual, proveedores de servicios relacionados, alumnos con discapacidad visual, y padres (Wild & Allen). La sinergia que surge de la participación de las personas más cercanas a alumnos ciegos o con discapacidad visual puede dar lugar a soluciones creativas por parte de quienes brindan servicios educativos directos. La investigación con intervención de los maestros se menciona en más detalle en el artículo de Zebahazy publicado en este número.

CONCLUSIÓN

Las prácticas de investigación deberían explicar con mayor claridad las bases conceptuales y metodológicas presentes en el uso de investigación cuantitativa, cualitativa y de métodos mixtos (Drisko, 2008). Los educadores deben ratificar el valor y el mérito de la investigación cuantitativa, cualitativa y de métodos mixtos en lo que respecta a una mayor comprensión de un enfoque científico, analítico y ético que permita acumular conocimientos para aplicar en la práctica. Los proveedores de servicios del área de la discapacidad visual provienen de ámbitos diversos (por ej.: maestros de alumnos con discapacidad visual, instructores de orientación y movilidad, instructores de braille, especialistas en tecnología asistiva); cada uno de ellos se enfrenta diariamente a situaciones diferentes. Investigadores, proveedores de servicios, familias y personas con discapacidad visual deben trabajar de manera conjunta para identificar lo verdaderamente importante, investigar estos asuntos, y elaborar un corpus de mejores prácticas que permita a los alumnos mejorar sus resultados.

La decisión sobre el método de investigación más adecuado dependerá de la naturaleza de las preguntas que se formulen, y del nivel de conocimiento previo sobre el tema (Creswell, 2002; Gerber, 2009; Kirchner, 2003). Según Creswell, deben tenerse en cuenta tres criterios al optar por un enfoque cuantitativo, cualitativo, o de métodos mixtos: (a) el problema de investigación, (b) las experiencias personales del investigador, y (c) la audiencia (quienes aprovecharán la investigación al completarse). Los diseños de métodos mixtos pueden ser el tipo de investigación adecuada para dar respuesta a las preguntas y superar las limitaciones de una población de baja prevalencia.

Referencias

Brabyn, J. A., Haegerström-Portnoy, Schneck, G. M., & Lott, L. A. (2000). Visual impairment in elderly people under viewing conditions. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 94 (12),* **741-755.**

Borrego, M., Douglas, E. P., & Amelink, C. T. (2009). Quantitative, qualitative and mixed research methods in engineering education. *Journal of Engineering Education, 98* (1), 53-66.

Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* New York. Sage Publications.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson,W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp.* 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Drisko, J. W. (2008). How is qualitative research taught at the master's level? *Journal of Social Work Education, 44* (1), 85-101.

Dynarski, M. (December 2008/ January 2009). Researchers and educators: Allies in learning. *Educational Leadership, 66* (4), 48-53.

Kirchner, C. (2003). Guest Editorial. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 97* (5), 259.

Gerber, E. (2009). Research sidebar: Participant observation. *Journal of Visual Impairment & Blindness. http://www.afb.org/jvib/jvib950603box.*

Griffin-Shirley, N., Pogrund, R. L., Smith, D. W., & Duemer, L. (2009). A three-phase qualitative study of dual-certified vision education professionals in the southwestern United States. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103* (6), 354-366.

Olds, B. M., Moskal, B. M., & R. L. Miller. (2005). Assessment in engineering education: Evolution, approaches and future collab*orations. Journal of Engineering Education, 4* (1), 13-25.

Sacks, S. Z., Kamei-Hannan, C., Erin, J. N., Barclay, L., & Sitar, D. (2009). Social experiences of beginning braille readers in literacy activities: Qualitative and quantitative findings of the ABC braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103* (10), 680-693.

Smith, T. M. (2008). Adaptation to low vision caused by age-related macular degeneration: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 102 (11), 725-* 730.

Wild, T., & Allen, A. (2009). Policy analysis of science-based best practices for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103* (2), 113-117.

La Declaración de Londres elaborada por el Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual y el **Consorcio DAISY**, el 4 de diciembre de 2010.

"Recordando la fructífera relación que ha existido siempre entre los objetivos de ICEVI y los esfuerzos del Consorcio DAISY, ambas organizaciones reciben con agrado y apoyan los siguientes enunciados, como una manera de implementar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en lo que respecta al acceso a la información..."

1 Integración del estándar DAISY en los sistemas de publicación principales.

2 Publicación accesible directamente a través de los editores mediante EPUB (publicación electrónica), o soluciones similares de publicación electrónica accesible.

3 Creación de una versión digital accesible de todo el material publicado, mediante soluciones como la opción "guardar como DAISY" en Open Office, Microsoft Word, Adobe InDesign, etc.

4 Adopción por parte de los editores de un único archivo electrónico de origen, a partir del cual puedan crearse fácilmente todos los formatos, incluidas las versiones accesibles.

5 Elaboración de estándares DAISY que abarquen diversos formatos de archivo para garantizar una fácil producción de braille electrónico e impreso.

6 Estándares internacionales e interoperables de acceso a la información.

7 Capacidad para intercambiar información entre países sin que las restricciones de derechos de autor representen un obstáculo.

8 Red de intermediarios confiables que los editores puedan usar, reconociendo que el flujo de archivos entre editores e intermediarios confiables es fundamental para reducir costos y aumentar la velocidad de publicación.

9 Excepción a la propiedad intelectual para incluir a los editores que no crearán una licencia para una red mundial de intermediarios confiables.

10 Programas de capacitación en países en vías de desarrollo para fomentar la producción y distribución de libros accesibles mediante herramientas y sistemas basados en los estándares DAISY; además de disponibilidad de tecnología asistiva a precios accesibles que permita a los usuarios finales acceder a dichos libros.

LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Y LA PROTECCIÓN DE LOS SUJETOS HUMANOS

Silvia Correa-Torres *
University of Northern Colorado, EE.UU.

Al hablar de investigación, la mayoría de las personas piensan primero en estudios o investigaciones realizadas en el campo de la medicina. Si bien la investigación tradicional suele darse principalmente en el área de las ciencias, la investigación está presente en muchos más campos (investigación social y educativa), y de diferentes formas (por ej.: metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas). La investigación cuantitativa puede definirse como una investigación metódica realizada para corroborar una teoría, obtener conclusiones, y contribuir al conocimiento común en el área sobre la que se realiza el estudio. Si bien la investigación cualitativa es diferente de la antes mencionada, este tipo de investigación también apunta a "obtener conclusiones y contribuir con conocimiento que pueda generalizarse" (Sharbek, Henry, & Parish, 2006, pág. 26). Ambas formas de investigación son válidas, y tienen como principal objetivo la búsqueda de respuestas, o de nueva información que ayudará a aumentar el conocimiento sobre un área específica.

La investigación social implica más que "descubrir" (Sullivan, 2009). El objetivo de la investigación social es aprender y comprender "cómo y por qué las cosas son como son en la sociedad" (Sullivan, 2009, pág. 69). En el campo de la educación, la investigación apunta básicamente a analizar e identificar las mejores prácticas de enseñanza, aconsejar sobre programas de capacitación de maestros, y "contribuir en la mejora de prácticas y políticas educativas, además de mejorar el trato brindado a los alumnos" (Howe & Moses, 1999, pág. 26). Debido a la naturaleza de lo que se estudia en el campo de la educación, incluida la educación especial, los sujetos humanos o participantes, como alumnos, maestros, personal escolar y familiares suelen ser el principal foco de la investigación. Ya sea que se trabaje con sujetos humanos o participantes de investigación, es fundamental que los investigadores actúen de manera ética, respetando lineamientos y estándares de conducta, e informándose sobre reglamentaciones relevantes, y cumpliendo con ellas.

*Pueden comunicarse con la **Dra. Correa-Torres** a través de **silvia.correa-torres@unco.edu**.

La evolución de la ética en la investigación

Las preocupaciones éticas sobre los derechos de los participantes de estudios de investigación pueden rastrearse hasta antiguas prácticas inmorales, en las que los derechos y la seguridad de los sujetos no eran considerados ni respetados por los investigadores. Existen varios casos muy conocidos en los que se utilizaron prácticas de investigación inmorales. Uno de ellos fueron los "Juicios de Nuremberg", en los cuales, médicos nazis durante la Segunda Guerra Mundial realizaron experimentos médicos crueles, y abusaron de personas de grupos marginales, lo que dejó como resultado traumas psicológicos, lesiones físicas y a veces, incluso la muerte. A raíz de estos hechos, en 1947 se elaboró la primera serie de principios que los investigadores deben respetar al realizar experimentos con sujetos humanos. Se lo llamó el "Código de Nuremberg" (Dinwall, 2006; Lahman, Geist, Rodriguez, Graglia, & DeRoche, 2010).

A pesar de los esfuerzos por implementar pautas éticas en la investigación moderna, es frecuente encontrar casos de prácticas inmorales, en las que el daño causado a los participantes supera a los beneficios del estudio. Entre otros, el Estudio de la Sífilis de Tuskegee (hombres afroamericanos infectados con sífilis a los que no se brindó tratamiento alguno), las investigaciones de Milgram sobre obediencia (Howe & Moses, 1999), y el estudio sobre sexo de Laud Humphrey (estudio sobre la gratificación del sexo impersonal entre hombres). Un ejemplo histórico de investigación inmoral practicada a una persona con discapacidades es el estudio de Willowbrook, que ocurrió hacia finales de los años sesenta. De este estudio participaron alumnos con discapacidades cognitivas de un centro residencial, el Willowbrook State Hospital, de Staten Island, Nueva York. Como parte del experimento, los niños del centro de Willowbrook fueron infectados intencionalmente con hepatitis. El objetivo era determinar qué sucedía si no se trataba la enfermedad, y analizar los efectos de una determinada proteína como intervención terapéutica. Como consecuencia de estas y otras prácticas inmorales, en 1979, el gobierno federal elaboró y publicó una serie de pautas éticas, el "Informe Belmont".

En el informe titulado *The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research* -http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/belmont.html, *(Informe Belmont: Pautas y Principios Éticos para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación)* la Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y Conductual propone tres principios básicos fundamentales que deben seguirse para garantizar la ética en la investigación con sujetos humanos: respeto por las personas, beneficencia y justicia. Estos tres principios son integrales e indispensables en las investigaciones con sujetos humanos.

RESPETO

La participación en el estudio debe ser voluntaria. Se debe brindar a los sujetos que participen de un proyecto de investigación información suficiente para que puedan decidir de manera fundamentada si desean ser parte del estudio. El respeto por las personas que participan de la investigación se basa en dos principios éticos. El primero establece que los

participantes deben ser considerados agentes autónomos, y deben poder decidir y actuar según su decisión personal. El segundo principio se refiere a la protección de las personas con autonomía reducida. Dado que no todas las personas pueden ejercer la autodeterminación (por ej.: niños, personas con discapacidades, enfermos, presos), el respeto implica proteger sus derechos y seguridad hasta que alcancen la madurez o estén capacitados para tomar sus propias decisiones.

BENEFICENCIA

En el Informe Belmont, la beneficencia se define como la obligación del investigador de proteger a los sujetos humanos participantes contra cualquier tipo de daño o lesión. Los investigadores deben seguir dos reglas generales de acuerdo con el principio de beneficencia: (a) no causar daño alguno, y (b) maximizar los beneficios y minimizar los daños posibles.

JUSTICIA

La justicia es el último principio relacionado con la investigación con sujetos humanos. Para corroborar el justo control de los procedimientos, los investigadores deben hacerse estas preguntas: ¿Quiénes se benefician con la investigación? ¿Quiénes soportan el peso de la investigación? En los estudios que involucran a sujetos humanos, la carga y los beneficios deben estar equitativamente distribuidos. Pueden generarse injusticias si algunas personas disfrutan de los beneficios, y otras quedan excluidas sin motivo alguno.

En el Informe Belmont también se recomiendan tres maneras de aplicar los principios antes mencionados (Kennedy, 2005):

1. Consentimiento informado, para garantizar que la participación de los sujetos es voluntaria, y contar con plena divulgación e información sobre los beneficios y riesgos del estudio.
2. Análisis detallado por parte del investigador de los riesgos y los beneficios de la investigación.
3. Uso de protocolos justos durante la selección de los sujetos humanos.

Los consejos de revisión institucional recurren a estas pautas al analizar las solicitudes presentadas por investigadores.

Consejos de Revisión Institucional *(IRB, sus siglas en inglés),* y la protección de los sujetos humanos

Howe and Moses (1999) sugirieron tres maneras diferentes mediante las cuales los investigadores educativos pueden caer en una mala conducta investigativa: (a) plagio, (b) fabricación o interpretación errónea de los datos, y (c) presión sobre los investigadores. En la actualidad, los Consejos de Revisión Institucional (IRB) controlan la investigación con motivos

éticos con el fin de evitar conductas inapropiadas, y de garantizar la protección de los derechos y la seguridad de los participantes. Miembros facultativos e investigadores llevan a cabo la mayor parte de la investigación realizada en el campo de la educación especial en instituciones de educación superior. En muchas universidades o institutos, antes de realizar una investigación con sujetos humanos, el investigador debe solicitar y obtener permiso por parte del IRB correspondiente. El Consejo está conformado por un grupo de personas, afiliadas o no a la institución, expertos en distintas áreas de investigación, que trabajan por asegurar la protección de los derechos y la seguridad de los sujetos humanos (Chadwick & Dunn, 2000; Sharbek, Henry, & Parish, 2006). Durante la revisión de las solicitudes y los protocolos del IRB, sus miembros deben estar familiarizados con las políticas de la institución, con temas relacionados con la protección de los participantes de investigación, y con el diseño de la investigación, para poder aplicar debidamente decisiones y principios éticos (Wichman, Kalyan, Abbott, Wesley, & Sandler, 2006).

La percepción de los investigadores de los IRB y sus protocolos y procedimientos en instituciones de educación superior suele ser negativa (De Wet, 2010; Millium & Menikoff, 2010), y se describe a menudo como “tediosa” e “irritante” (Lahman, Geist, Rodriguez, Graglia, & DeRoche, 2010). Si bien para los investigadores que proponen estudios el IRB puede parecer estricto y desconocido, lo cierto es que ayuda a garantizar la aplicación de estándares éticos. En consecuencia, los IRB también se responsabilizan por la protección de los sujetos humanos, los investigadores, y las instituciones a las que pertenecen. Además, los IRB se han comprometido a cumplir con sus funciones con el fin de apoyar y colaborar con los investigadores. Según De Wet (2010), la preocupación sobre el propósito de una investigación ética no se limita solamente a la protección de los participantes; sino que además implica “respetar a los participantes, minimizar los daños, garantizar la máxima confidencialidad posible, y comprometerse con obtener un consentimiento informado auténtico y significativo” (pág. 303). A diferencia de lo que algunos creen, el propósito de los IRB no es obstruir la investigación, sino fomentar un proceso más eficiente y sencillo para los investigadores (Kennedy, 2005).

La ética y la investigación de la discapacidad

Los avances que permiten comprender mejor las discapacidades y ayudar más a las personas con discapacidades están basados en el trabajo realizado por los investigadores de una institución. De manera similar a la investigación en otras áreas, la conciencia sobre lo que implica la investigación ética de la discapacidad ha aumentado considerablemente en los últimos años (Barnes, 2009; Sullivan, 2009). Los cuestionamientos sobre quién debía dirigir las investigaciones sobre discapacidad, y el modo en que debía hacerse, comenzaron a surgir luego del desarrollo del modelo social de discapacidad. Sullivan (2009) expresa que, en el pasado, la investigación sobre las distintas áreas de discapacidad no aportaba prácticamente nada a las personas con discapacidad, en particular a quienes vivían en instituciones. Los principales beneficiarios parecían ser los investigadores, que aprovechaban los estudios y sus resultados para crecer profesionalmente. Según Sullivan (2009), el nuevo modelo de investigación de la discapacidad surgió como resultado del «Paradigma emancipatorio», mediante el cual no sólo se examina la realidad, sino que también se propone cambiarla. El

nuevo paradigma también cambió la relación entre investigador y participante de investigación, y permitió que durante el proceso de investigación se tuviera en cuenta la opinión de las personas con discapacidades (Sullivan, 2009).

Los investigadores educativos, en particular quienes realizan investigaciones con personas de poblaciones vulnerables, o incapaces de otorgar un consentimiento informado (por ej.: niños y adultos con discapacidades), pueden encontrar diversos obstáculos para obtener la aprobación de un IRB. En consonancia con los principios del Informe Belmont, en la selección de sujetos humanos para una investigación de discapacidad se debe respetar a los participantes, protegerlos de cualquier tipo de daño, y aplicar una selección justa, en la que no se abuse de ellos. Como ya se ha mencionado, el consentimiento informado es un elemento clave de la investigación ética. No obstante, en el caso de la investigación de discapacidades, particularmente en el caso de los niños, no siempre es fácil definir quién debe otorgar el consentimiento. Los padres o tutores legales de los niños, incluidos niños con discapacidades, son quienes primero deben autorizar la participación de sus hijos en un estudio. Cabe destacar que la legislación federal estipula que, siempre que sea posible, se debe dar la oportunidad a los niños de dar su consentimiento (Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU., 2001). Es imprescindible que los investigadores de distintas áreas de discapacidad, y quienes trabajen con niños, conozcan los derechos de los participantes y los principios de ética en la investigación para poder cumplir con los requisitos de los IRB y obtener su aprobación.

Conclusiones

Las preocupaciones sobre la ética en la investigación han dado lugar a la elaboración de principios y pautas para la protección de los sujetos humanos. La implementación de los consejos de revisión institucional ha permitido que los investigadores tengan mayor conciencia de los derechos de los participantes, y ha facilitado la creación de un proceso de investigación más aceptable. Si bien los investigadores pueden tener una valoración negativa de los procedimientos, la revisión ética de los IRB sirve como instrumento de garantía, fundamental tanto para los investigadores, como para los participantes. Los niños y los adultos con discapacidades son algunos de los tantos grupos que se han beneficiado con la elaboración de estándares éticos para la investigación. Para que la investigación social, educativa y de discapacidades progrese, y puedan hacerse mayores contribuciones en cada campo, es esencial conocer sobre posibles inconvenientes y desafíos, además de derechos de los sujetos humanos y protocolos IRB.

Referencias

Barnes, C. (2009). An ethical agenda in disability research: Rhetoric or reality? In: D. M. Mertens, P. E. Ginsberg (Eds.), *The handbook of social research ethics* (pp. 458-473). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Chadwick, G. L., & Dunn, C. M. (2000). Institutional review boards: Changing with the times? *Journal of Public Health Management Practice, 6,* 19-27.

De Wet, K. (2010). The importance of ethical appraisal in social science research: Reviewing a faculty of humanities' research ethics committee. *Journal of Academic Ethics, 8*(4), 301-314.

Dingwall, R. (2006). Confronting the anti-democrats: The unethical nature of ethical regulation in social science. *Medical Sociology Online, 1*(1), 51–58. http://www.medicalsociologyonline.org/archives/issue1/ pdf/ conf_anti.pdf

Howe, K., & Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education, 24,* 21-60.

Kennedy, J. M. (2005). Institutional review boards and institutional researchers. *New Directions for Institutional Research*, *127*, 17-31. Consultado en EBSCO*host*.

Lahman, M. K. E., Geist, M. R., Rodriguez, K. L., Graglia, P. & DeRoche, K. K. (2010). Culturally responsive relational reflexive ethics in research: The three rs. *Quality & Quantity*, DOI 10.1007/s11135-010-9347-3.

Millum, J., & Menikoff, J. (2010). Streamlining Ethical Review. *Annals of Internal Medicine*, *153*(10), 655-W.219.

National Commission on the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare. http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/ belmont.html

Skarbek, D. M., Henry, P., & Parish, P. A. (2006). The institutional review board (IRB): Another major ingredient for our alphabet soup. *Teaching Exceptional Children*, *38*(4), 26-30.

Sullivan, M. (2009). Philosophy, ethics, and the disability community. In D. M. Mertens, & P. E. Ginsberg (Eds.), *The handbook of social research ethics* (pp. 69-84). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wichman, A., Kalyan, D. N., Abbott, L. J., Wesley, R., & Sandler, A. L. (2006). Protecting human subjects in the NIH's intramural research program: A draft instrument to evaluate convened meetings of its IRBs. *IRB: Ethics & Human Research, 28*(3), 7-10.



LLAMADO A LA ACCIÓN: CONTRIBUCIÓN A LA INVESTIGACIÓN MEDIANTE LA EXPERIENCIA DOCENTE DIARIA

Kim T. Zebehazy*
University of British Columbia, Canadá

¡Te necesitamos!

Como profesionales que trabajamos con alumnos ciegos o con discapacidad visual, debemos ser creativos e innovadores. Seguramente no pasa un solo día de docencia sin que debamos resolver un nuevo problema, pensar en la mejor manera de lograr que los alumnos mejoren sus habilidades, o descubrir otra forma de garantizar el acceso igualitario. Las ideas y experiencias de enseñanza creativa que tengas con alumnos (niños o adultos) ciegos o con discapacidad visual pueden significar un gran aporte para nuestra base de conocimientos sobre mejores prácticas educativas. A pesar de ser de diferentes regiones y afrontar desafíos únicos, compartimos el esfuerzo por ofrecer una educación efectiva y de calidad.

Tal vez participes de debates con otros profesionales sobre lo que funciona y lo que no al intentar ayudar a los alumnos a alcanzar su máximo potencial de aprendizaje. Puede ser un ejercicio muy útil para desarrollar nuevas ideas, probar estrategias de enseñanza y apoyarse mutuamente. Pero, ¿cómo saber si las estrategias que utilizamos funcionan tan bien como deberían? Y, ¿cómo es posible difundir las mejores prácticas de nuestros éxitos como docentes de manera que profesionales de otros entornos piensen en aplicarlas con sus alumnos? La respuesta es una sola: ¡investigación-acción!

A menudo basamos nuestras decisiones sobre el éxito de los alumnos en la observación profesional, aunque otras recurrimos al instinto. Nuestra percepción sobre el éxito de las prácticas docentes se fortalece y puede ser mejor aplicada por otros profesionales si contamos con datos que respalden nuestras sensaciones. Si somos sistemáticos en la planificación de nuestra enseñanza, y recogemos datos a partir de nuestras intervenciones, podremos contribuir a la base de la investigación en el campo de la discapacidad visual, ayudar a otros profesionales que enfrentan problemas similares, y mejorar a su vez nuestra propia práctica. De hecho, la investigación-acción no dista mucho de ser maestros reflexivos y diagnósticos. Tal vez descubras que ya eres un “investigador de acción”.

* Pueden comunicarse con la **Dra**. **Zebehazy** a través de **kim.zebehazy@ubc.ca**.

¿Qué es la investigación-acción?

La investigación-acción es un proceso sistemático para la investigación de un interrogante sobre la enseñanza de nuestros alumnos, y puede practicarse sobre un único alumno o sobre un grupo. Comienza con el planteo, por parte del profesional, de un interrogante o una situación que desee resolverse o mejorarse. Estos interrogantes surgen a partir de una práctica docente reflexiva. ¿Qué impacto tiene tu enseñanza en el progreso de los alumnos?, ¿qué desafíos enfrentan tus alumnos en el entorno educativo? Por ejemplo, tal vez notes que un alumno no lee braille con la fluidez con que debería, y desees hacer algo para cambiar esa situación. Te parece que el movimiento de sus manos es fluido, pero que debe retroceder mucho sobre las palabras que no puede descifrar.

Una vez identificado el problema o la situación, el paso siguiente es desarrollar un plan. ¿Qué medidas tomaré? En el caso del alumno de braille, puedes crear una planilla introductoria o un conjunto de láminas que contengan de treinta a cuarenta palabras que suelen aparecer durante la lectura, pero que el alumno no puede descifrar. El plan de acción dará lugar a la pregunta de investigación: ¿La exposición diaria a láminas con palabras frecuentes mejora la fluidez de lectura de mi alumno?

La clave para lograr que la enseñanza se convierta en investigación-acción exige ser muy sistemático en el tercer paso: Evaluación. ¿Cómo saber si el plan de acción funciona? Contar con un plan claro para la recolección de datos responderá tu pregunta, fortalecerá la investigación, y te ayudará a tomar mejores decisiones sobre la enseñanza. En cuanto al alumno de braille que practica todos los días con las láminas, puede ser útil evaluar cada tres días la velocidad de lectura del libro que esté leyendo, para contar con datos sobre el progreso en su fluidez. Además, dado que la fluidez no es sólo rapidez, sino también expresión, puedes realizar una observación cualitativa de la expresión usando una lista de verificación confeccionada por ti. También debes considerar cuánto se extenderá la recolección de datos antes de evaluar si el plan de acción funciona. El tiempo que debe prolongarse cada pregunta antes de que se advierta el cambio varía según el tipo de intervención y los métodos de recolección de datos.

El gráfico siguiente (Figura 1) muestra la circularidad del proceso de la investigación-acción (adaptado de Hendricks, 2006). Se reflexiona, se identifica una necesidad, se toman medidas para crear un plan y formular la pregunta de investigación, se evalúa la medida mediante la recolección de datos significativos, y se vuelve a la reflexión. ¿Funcionó bien? ¿Mejoró la fluidez de lectura en braille del alumno? En caso afirmativo, ¿conviene continuar con la intervención con láminas? En caso negativo, ¿conviene agregar algo nuevo a la intervención con láminas, o directamente probar algo diferente? Más allá de la decisión, es importante recoger datos para documentar el progreso o lo que sucede al implementarse los cambios.



Figura 1. Proceso de la investigación-acción

Claves para el éxito: Elaborar un proyecto de investigación-acción:

Además del proceso general de la investigación-acción, hay ciertos consejos específicos que es bueno considerar al elaborar tu propio proyecto de investigación-acción para asegurarte el éxito (ver también Figura 1):

1. **Contar con datos de base antes de comenzar.** Los datos que recojas para responder a la pregunta serán más útiles si conoces el punto de inicio del alumno, o cuáles fueron las condiciones iniciales de la situación que se investiga. En el caso del alumno de braille que debe mejorar su fluidez, es aconsejable que primero el maestro realice durante varios días pruebas de velocidad de lectura para establecer un patrón (o un promedio) sobre el que se basa el alumno. Si también se usará una lista de verificación para observar la expresión, debe completársela con los resultados iniciales de la prueba de velocidad para poder comparar los datos luego de iniciada la intervención.

2. **Asegurarse de plantear una pregunta de investigación real antes de definir los métodos de recolección de datos.** Es importante que el tipo de recolección de datos coincida con la pregunta que se intenta resolver. Tener la pregunta siempre en mente facilita el proceso de selección.

3. **Elegir métodos de recolección de datos significativos, pero realizables.** Eres un maestro muy ocupado; asegúrate de elegir una actividad que verdaderamente puedas realizar en forma sistemática.

4. **Analizar opciones para obtener datos fiables.** En algunos métodos particulares de recolección de datos, como las listas de verificación mediante observación (para conductas, etc.), contar con otra persona que también complete la lista al menos durante algunas sesiones permite corroborar la fiabilidad de los datos obtenidos mediante la observación (es decir, si se obtiene la misma respuesta cada vez que se recogen datos). Esto se denomina fiabilidad entre calificadores, o acuerdo entre observadores. ¿Tú y la otra persona observan lo mismo? De ser así, la medición demuestra ser fiable. En caso negativo, deben analizarse los motivos y modificarse el procedimiento de manera acorde.

5. **Mantener constancia en los demás factores.** Al investigar si una intervención, estrategia docente o cambio de entorno en particular facilita el progreso, es importante no cambiar otros aspectos mientras dure la recolección de datos. Si se están provocando otros cambios, será difícil determinar si los datos recogidos pertenecen a la intervención que se investiga. Si optas por realizar varias tareas al mismo tiempo, recuerda que estarás investigando la combinación de las estrategias.

Además de las sugerencias anteriores, para que otros profesionales puedan interpretar tu investigación, debes ser específico respecto del alumno y del contexto en el que se realiza el estudio. Dado que la investigación-acción de tus propios alumnos ocurre dentro de tu entorno de enseñanza, podrá adecuarse más a ciertos profesionales que a otros, según su propio entorno de enseñanza, y las características de sus alumnos. La fortaleza de la investigación-acción proviene de ser específica a un contexto, lo cual permite a los demás juzgar la adecuación que la misma intervención tendría en sus situaciones particulares. Si redactas tu investigación-acción con el propósito de compartirla con otros, o simplemente hablas de ella, recuerda incluir información sobre estos aspectos:

1. **Características del alumno** (desde luego, sin usar el nombre ni otro tipo de información de identificación). Por ejemplo: ¿Qué nivel de visión tiene el alumno? ¿Qué antecedentes educativos? ¿Tiene discapacidades adicionales, aparte de una discapacidad visual? Piensa en las características relevantes para el proyecto de investigación.
2. **Entorno de instrucción.** Por ejemplo: ¿Dónde se realiza la investigación? ¿Trabajas con el alumno de manera personalizada? ¿El alumno se halla en un contexto inclusivo rodeado de pares? ¿Cuándo sucede la intervención? ¿De qué materiales y soportes dispones para la investigación?
3. **Información sobre la efectividad con que se realizó el plan.** La investigación-acción está sujeta a problemas técnicos. Los alumnos pueden ausentarse; o una situación de emergencia puede modificar el cronograma de recolección de datos. Aunque seamos extremadamente sistemáticos, estas situaciones ocurren. Es importante asentar las desviaciones en la investigación que pudieran ocurrir. Estos detalles serán útiles para ti y para los demás al interpretar los resultados y analizar la metodología desde la perspectiva de sus propios entornos educativos.

Ejemplo de una investigación-acción

La Sra. Sánchez enseña en una escuela para ciegos; uno de sus alumnos, Olivia, tiene ceguera congénita y, antes de las clases por la tarde con la Sra. Sánchez, asiste a clases durante la mañana en la escuela primaria local que se encuentra al otro lado de la calle. La Sra. Sánchez ha trabajado conjuntamente con el maestro de la escuela primaria para adaptar el plan de estudio de manera que Olivia pueda participar activamente. No obstante, la Sra. Sánchez advierte que a Olivia no le entusiasma mucho asistir a la otra escuela, y se queja de que sus compañeros la ignoran. La Sra. Sánchez desea mejorar la condición social de Olivia, por lo que decide realizar algo de investigación-acción. Luego de hablar con Olivia, con

algunos de sus compañeros, y con el maestro de la clase, reflexiona sobre los posibles factores principales que hacen sentirse a Olivia socialmente aislada. Entre otros factores, sus compañeros mencionaron que no pensaban que Olivia pudiera hacer nada que a ellos les interesara; mientras que Olivia expresó no pedirles a sus compañeros que la dejen participar por miedo a que le respondan que no. La Sra. Sánchez decide centrarse en estos dos aspectos para comenzar. Se informa sobre estrategias de inclusión social, y opta por una intervención combinada orientada hacia la concientización de los compañeros y hacia estrategias sociales para Olivia.

El plan de acción de la Sra. Sánchez consiste en un entrenamiento interno para los compañeros de Olivia, con la participación de Olivia. Parte del objetivo es resaltar los intereses de Olivia, y ayudarla a demostrar su modo de jugar y practicar otras habilidades que requieren adaptación. La Sra. Sánchez confía en que esta parte de la intervención servirá para que los compañeros se muestren más abiertos con la participación de Olivia al comprobar las cosas que puede hacer. La Sra. Sánchez también practicará con Olivia estrategias para iniciar interacciones sociales con sus compañeros. Enseñará estas estrategias mediante juegos de rol, y le pedirá a Olivia que las incluya en una lista recordatoria. Sobre la base de su plan de acción, la Sra. Sánchez identifica la siguiente pregunta de investigación: Luego de realizar un entrenamiento interno con los compañeros, y de practicar estrategias con Olivia, ¿los compañeros interactúan con Olivia con mayor frecuencia? y ¿Olivia hace más esfuerzos por generar interacciones?

Considerando su pregunta de investigación, y el tipo de datos que necesita, la Sra. Sánchez opta por un procedimiento de recolección de datos que la propia Olivia puede practicar. Desea percibir un aumento en la cantidad de interacciones generadas tanto por los compañeros, como por Olivia. Advierte que durante cada día pueden producirse diferentes oportunidades de interacción (algunos días más que otros), por lo que simplemente contar la cantidad de interacciones por día podría no representar un dato preciso, y afectar la coherencia del trabajo. Es por eso que la Sra. Sánchez decide registrar los datos de cada semana, y considerar suficiente al menos una interacción por día. Por semana, entonces, puede haber hasta cinco días en que los compañeros iniciaron interacciones, y hasta cinco días en que las inició Olivia. La Sra. Sánchez consigue un frasco y varios palitos de paletas heladas. Corta algunos palitos por la mitad y les coloca una etiqueta en braille que lee «amigo». Deja otros palitos sin cortar, y los etiqueta con “Olivia”. Con el fin de recolectar datos, al finalizar cada mañana, Olivia debe colocar en el frasco un palito de “amigo” si algún compañero inició una interacción con ella al menos una vez en el transcurso de la mañana. A su vez, debe colocar un palito de “Olivia” si fue ella quien inició al menos una interacción con sus compañeros. Al finalizar la semana, la Sra. Sánchez y Olivia cuentan los palitos y grafican por separado la cantidad de interacciones de Olivia y las de sus compañeros. La Sra. Sánchez también ha elaborado una lista de verificación para que el maestro de clase registre la misma información al menos dos veces a la semana, para verificar la fiabilidad.

Antes de comenzar con la intervención (entrenamiento interno y estrategias de juego de rol), el maestro de clase recogió durante tres semanas datos de las interacciones para usar como base. Luego del entrenamiento interno de los compañeros, y de concluir con los juegos de rol con Olivia, la Sra. Sánchez y Olivia comenzaron a registrar sus interacciones con los

compañeros mediante el sistema de los palitos. La Sra. Sánchez estableció un plazo de seis semanas antes de comenzar a analizar los datos para evaluar el progreso.

El siguiente gráfico (Figura 2) muestra el modo de registro de datos de base y durante las primeras seis semanas posteriores a la intervención realizado por Olivia y la Sra. Sánchez. La línea vertical punteada indica la intervención; antes de la intervención se incluyen los datos de base. En el gráfico se incluyen dos líneas, una para las interacciones iniciadas por los compañeros (línea marcada con puntos de datos en forma de diamante), y otra para las iniciadas por Olivia (línea marcada con puntos de datos en forma de cuadrado). El eje "y" vertical abarca de 0 a 5 para indicar la cantidad de días de la semana en que se produjo una interacción. El eje "x" horizontal muestra las semanas. Sobre la base del gráfico, la Sra. Sánchez comprueba con satisfacción que, durante las primeras seis semanas de recolección de datos, aumentaron las interacciones respecto de la base, tanto en el caso de los compañeros, como de Olivia. No obstante, advierte que, con el tiempo, las interacciones de los compañeros se reducen levemente. La Sra. Sánchez debe considerar los posibles motivos de esta situación, y determinar si es motivo de preocupación o si se requiere de intervención adicional. Si opta por agregar otro factor, deberá incluir otra línea punteada en el gráfico, que indique un cambio en la intervención. También puede elegir continuar recogiendo datos unas semanas más según la intervención actual para ver si la situación se estabiliza. La Sra. Sánchez seguirá siendo una profesional reflexiva como parte de su proyecto de investigación-acción.



Figura 2. Interacciones sociales de Olivia

Difusión de ideas

Una investigación-acción bien dirigida puede ayudarnos a todos a mejorar nuestras prácticas de enseñanza, y a aumentar el éxito de los alumnos. Nos ayuda a acumular datos sobre las mejores prácticas durante nuestro trabajo con alumnos con discapacidad visual. Sin embargo, este potencial sólo estará disponible si difundimos la información. El primer paso consiste en compartirlo con los colegas con quienes trabajamos, pero además, a continuación, incluimos algunas ideas para poder llegar a una mayor audiencia:

1. **Presentar el proyecto en conferencias a las que asistan profesionales en discapacidad visual.** Pueden ser conferencias locales, regionales, nacionales o internacionales, incluidas las conferencias de ICEVI.
2. **Redactar un artículo sobre el proyecto, y enviarlo a una publicación o revista sobre prácticas basadas en la investigación, cuya audiencia sean profesionales en discapacidad visual.** Entre otras, *El Educador*, de ICEVI, la sección sobre informes de investigación del *Journal of Visual Impairment & Blindness* (JVIB), el *British Journal of Visual Impairment*, y el boletín trimestral de Council for Exceptional Children's (CEC) Division of Visual Impairment (DVI).
3. **Ser creativo en la búsqueda de otras formas de difusión.** Puede ser provechoso contactar al presidente regional de ICEVI para establecer una forma de interacción en línea con otras personas de la región, o de otras regiones, y así compartir los resultados de la investigación-acción. La creatividad permite elaborar grandes ideas para difundir.

Conclusión

Recuerda, *te necesitamos*. Tú sabes bien lo que funciona y lo que no con tus alumnos, y esa información puede ayudar a maestros de todo el mundo. La investigación-acción es un método que permite contar con información sobre una exitosa estrategia particular. Difundir tu investigación-acción ayuda a acumular y propagar las mejores prácticas en un formato útil para que profesionales de otros entornos piensen en cómo aplicarlas con sus propios alumnos. Si somos sistemáticos en la planificación de nuestra enseñanza, y recogemos datos a partir de nuestras intervenciones, podremos contribuir a la base de la investigación en el campo de la discapacidad visual, ayudar a otros profesionales que enfrentan problemas similares, y mejorar a su vez nuestra propia práctica.

Referencias

Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators.* Boston, MA: Pearson.

OPORTUNIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA AMERICAN PRINTING HOUSE FOR THE BLIND

Michael Hudson y Julia Myers*
American Printing House for the Blind, EE.UU.

La American Printing House for the Blind – APH *(Imprenta Americana para Ciegos)* ha sido un centro para la investigación en alfabetización y aprendizaje desde su fundación en Louisville, Kentucky, en 1858. En los últimos veinte años, su valor para investigadores externos ha crecido de manera impresionante. Académicos y maestros pueden aprovechar estos recursos tanto en línea como personalmente, en el campus de la APH.

Biblioteca Barr

A partir de la creación de su división de investigación educativa, en 1950, la imprenta comenzó a acumular material de referencia en áreas específicas de interés, como gráficos táctiles, braille, baja visión, desarrollo en la niñez temprana, tecnología, pruebas y evaluaciones, vida adulta y discapacidades múltiples. Gran parte del material es de naturaleza educativa, como el material de capacitación en servicio o para maestros, además de incluirse informes de investigación, periódicos y folletos relacionados con la ceguera. A su vez, la biblioteca sirve como depósito de informes no publicados presentados por el personal de investigación de la APH, reimpresiones de artículos de revistas, y libros y publicaciones utilizados por el departamento de investigación de la APH. Los investigadores pueden acceder a esta colección en la encantadora Sala de lectura de la biblioteca Barr, remodelada recientemente como parte del proyecto Hall of Fame for Leaders and Legends of the Blindness Field *(Salón de la fama de líderes y leyendas del ámbito de la ceguera).* Puede acordarse una cita para utilizar la biblioteca Barr llamando al 800-223-1839, o mediante correo electrónico a **resource@aph.org**.

Base de datos Louis

La APH cuenta con la Base de Datos de Materiales Accesibles Louis, en honor a Louis Braille. La base de datos Louis almacena información sobre materiales impresos accesibles, producidos por más de 160 organizaciones de EE. UU., y ayuda a educadores,

*Pueden comunicarse con el **Sr. Hudson** a través de **mhudson@aph.org**.

administradores y personas con discapacidad visual a localizar de manera eficiente libros y materiales accesibles. El material incluye libros en braille, macrotipo, de audio, y en formato de archivo electrónico. La base de datos está disponible en **aph.org**.

Museo de la *American Printing House for the Blind*

El museo de la APH se inauguró en 1994. Sus exposiciones sobre los primeros libros, lectura y escritura, maquinaria antigua de impresión y grabado, máquinas braille, orientación y movilidad, libros hablados, y material educativo lo convierten en "visita obligada" para quienes estén interesados en la educación de personas con pérdida de visión. Tras bambalinas, el museo ha sumado recientemente, entre otros recursos, los archivos de *AER Orientation and Mobility Division Warren Bledsoe, the Braille Authority of North America*, y *John Milton Society/ Society for Providing Evangelical Religious Literature for the Blind Papers*. A su vez, los archivos corporativos de la APH contienen abundante correspondencia histórica entre la APH y líderes del campo de la ceguera. Los investigadores pueden acceder a la colección comunicándose con Anne Rich a través del 502-899-2364, o de arich@aph.org. Parte del material puede visitarse en línea accediendo a aph.org/museum.

Biblioteca a la memoria de M. C. Migel

La biblioteca Migel se creó originalmente en 1926, en la American Foundation for the Blind *(Fundación Americana para Ciegos),* en Nueva York. En los años sesenta ya se la consideraba una de las mayores colecciones del mundo en material sobre aspectos no médicos de la ceguera. Se trasladó al campus de la APH, en Louisville, en 2009, lo que marcó un nuevo e importante compromiso de la APH con la investigación de la ceguera.

El catálogo de la biblioteca Migel de la APH se encuentra disponible en línea y es totalmente accesible. En **migel.aph.org** se puede acceder a información sobre más de 14.000 títulos. Los usuarios pueden buscar en la colección, aprender más sobre su historia, leer las políticas de uso de la biblioteca, agendar citas para visitarla, y acceder a vínculos a las principales colecciones sobre investigación en el campo de la ceguera. Además, hay vínculos a cientos de títulos de libros originales escaneados en formato accesible. También pueden buscarse títulos de la biblioteca Migel desde el archivo de Internet: **www.archive.org/details/ aphmigel**. En los próximos meses, seguiremos digitalizando títulos; se crearán métodos de búsqueda adicional en subtemas como orientación y movilidad, o sordoceguera; y seguirá aumentándose y mejorándose la información catalogada. Por otra parte, permanentemente se suman títulos nuevos a la base de datos. Para obtener más información, llamar al 800-223-1839, o escribir a **migel@aph.org**.



Columna de Padres

Fundación de la Asociación Nacional de Padres de China

Susan LaVenture

Me complace anunciar que, mediante el apoyo del Programa Perkins Internacional, se realizó en Pekín, China, en agosto de 2010, la primera reunión nacional para padres de niños con discapacidad visual. Tuve el honor de ser invitada por Peng Xiaguang, del Departamento de Educación Especial del Instituto Nacional Chino para la Investigación Educativa, para realizar una presentación sobre el crecimiento de nuestra asociación de padres en Estados Unidos.

Durante mi presentación, compartí ejemplos sobre asociaciones de padres de todo el mundo, y sobre el enorme trabajo realizado por estos grupos. Los grupos de padres han sido fundamentales para la creación de escuelas y programas especiales para niños ciegos y sordociegos, luchando por una legislación nacional en educación especial, generando oportunidades recreativas para niños ciegos, apoyando a las familias de bebés y niños con diagnóstico reciente, brindando a los padres educación y vínculos con servicios médicos y de rehabilitación, y mucho más.

Por primera vez, padres de niños ciegos, con discapacidad visual, y sordociegos de 25 de las 30 provincias de China, de regiones rurales y urbanas, pudieron conocerse y relacionarse. Es fácil imaginar el entusiasmo que había en la sala; o tal vez lo hayan sentido si asistieron a una conferencia nacional de la NAPVI o de alguna de sus filiales.

En la Reunión Inaugural del Comité para Padres de Niños con Discapacidad Visual de China, se eligió el comité fundador de padres, y se estableció la flamante organización. Como miembros de la NAPVI, podrán establecer un nuevo vínculo con padres de niños con discapacidad visual de toda China.

Los padres chinos están ansiosos por interactuar con nosotros y aprender más. Algunos de ellos hablan inglés. Conocen sobre **www.FamilyConnect.org**, por lo que los invito a contactarlos a través de los foros de mensajes de FamilyConnect.

Durante mi presentación sobre el propósito y la misión de la NAPVI, expliqué que trabajamos para respaldar y capacitar a los padres para que puedan estar seguros de que sus hijos contarán con educación especial, acceso a información y recursos que los prepararán para su educación superior y carrera laboral.

Al hacer este comentario, no esperaba oír multitud de preguntas y respuestas de la audiencia; los padres exclamaban: "¿quieres decir que mi hijo puede tener un futuro?". Mostraron mucho interés por las diversas ocupaciones y carreras a las que pueden acceder las personas ciegas en Estados Unidos; porque en China, la única ocupación posible a la que puede aspirar una persona ciega es la de masajista.

Les comenté que, efectivamente, las personas ciegas o con otras discapacidades en Estados Unidos trabajan en distintos puestos profesionales; aunque no hay que olvidar que seguimos luchando contra una alta tasa de desempleo en nuestro país del 70% de las personas ciegas. La NAPVI se ha asociado a la National Industries for the Blind –NIB *(Industrias Nacionales para Ciegos)* para afrontar este problema mediante foros de padres en los que se debate cómo preparar a nuestros niños para el futuro, y ofrecerles oportunidades laborales. Este año hemos organizado foros en Texas, junto con la Texas Association for Parents of Children with Visual Impairments - TAPVI (*Asociación de Padres de Niños con Discapacidad Visual de Texas*), la NAPVI de Nueva York y el ACB (*Consejo Americano de Ciegos*) de Nueva York.

NIB y NAPVI están planificando actualmente el próximo foro de padres, que se realizará en Seattle, Washington, en marzo, en conjunto con la Conferencia del Instituto Josephine Taylor de la American Foundation for the Blind -AFB (*Fundación Americana para Ciegos*).

Lee Robinson, presidente fundador de NAPVI, expresó: "Los padres deben verse a sí mismos como un recurso permanente, como las únicas personas constantes que siempre llevarán en sus corazones el mejor interés del niño, durante toda su vida. La NAPVI es un medio para ayudarlos a cumplir con esa función". Si bien habrá muchas personas especiales que influirán sobre la vida de la familia, el rol de los padres es el más importante en la vida del niño. Desde cuidar de él desde el nacimiento, garantizar que reciba la mejor educación y tenga acceso a información y recursos, hasta asegurarse de que aprenda las habilidades que le permitirán desempeñarse en el futuro.

Una Nueva Era para las Personas Ciegas en Israel: Biblioteca Electrónica Accesible

Guila Seidel
Presidente de la Asociación Nacional de Padres de Niños con Discapacidad Visual de Israel

"Ofek Liyladenu" - la Asociación Nacional de Padres de Niños con Discapacidad Visual de Israel ha estado preocupada durante años por la disponibilidad parcial de libros en Braille y libros de texto en hebreo. Hemos tratado de obligar al Ministerio de Educación para que asuma la responsabilidad de entregar estos libros, inclusive estuvimos a puntos de apelar a la Suprema Corte de Justicia, pero nos sugirieron que esperáramos ya que se encuentra en el proceso de implementación la Ley sobre los Derechos Igualitarios para las Personas con Discapacidades. Este proceso lleva meses y lo único que podemos hacer es promover la aceleración de la misma y mantenernos involucrados en el tema.

Shmuel Lederman, padre de los mellizos Tal y Roy de 21 años, ambos ciegos, ya no pudo esperar más y hace 8 meses construyó un nuevo espacio, completamente accesible para personas con discapacidad visual. Allí ya se pueden encontrar dos periódicos (todos los días a las 6 de la mañana!) y más de 200 libros que las editoriales le brindan en formato digital.

Actualmente Shmuel dirige esta iniciativa dentro de las otras actividades de «Ofek Liyladenu», y estamos trabajando en forma conjunta para aumentar el número de editoriales que provean sus libros para nuestro espacio, para mejorar el lugar y su protección y para promover obviamente la aprobación en el Parlamento de una ley similar a la de Estados Unidos.

RNIB LANZA NUEVOS LIBROS DE IMÁGENES TÁCTILES ACCESIBLES PARA APOYAR LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON CEGUERA Y BAJA VISIÓN

El Royal National Institute of Blind People – RNIB (Instituto Nacional Real para Ciegos) anunció el lanzamiento de libros educativos de imágenes táctiles con el objetivo de paliar la escasez de materiales educativos adecuados para niños con ceguera y baja visión en todo el Reino Unido.

Dentro del sistema educativo regular en el Reino Unido el número de niños y jóvenes con ceguera y baja visión entre 6 y 25 años asciende a 24.000. Sin embargo, no existe un sistema coordinado a nivel nacional para proveer material educativo y libros de texto apropiados para los estudiantes con ceguera y baja visión. Con el apoyo de Qualcomm Incorporated, el líder mundial en tecnología móvil de última generación, RNIB produjo 20 libros de imágenes accesibles. Cada libro contiene ilustraciones táctiles con etiquetas en braille e imágenes a color en macrotipo con etiquetas en macrotipo, todo de acuerdo al plan de estudio nacional.

Las materias como Geografía y Ciencias presentan muchos desafíos para los alumnos con ceguera y baja visión porque contienen materiales con muchos gráficos, tales como fotografías, mapas e ilustraciones. Los nuevos libros educativos de imágenes táctiles brindarán a los maestros y los auxiliares educativos los recursos necesarios para ayudar a sus alumnos a comprender estos temas, del mismo modo que lo hacen sus compañeros con visión.

Se podrá acceder fácilmente a cada libro a través de canales centralizados y promocionados. Cada uno de ellos comprende distintas materias del nivel secundario tales como Biología, Física, Geografía, Matemática, Química, Tecnología de la Alimentación, Tecnología de la Información y Educación Física.

> **Richard**, un estudiante con ceguera de 15 años del New College Worcester expresó: "Las imágenes táctiles son extremadamente útiles, especialmente en los exámenes donde debo contestar las mismas preguntas que los demás alumnos. Esto significa que tengo exactamente los mismos diagramas que los otros estudiantes. Los libros son de fácil lectura y puedo utilizarlos cuando quiero."
>
> **Caroline Walker**, asistente del Departamento de Desarrollo de RNIB dijo: "Con frecuencia los maestros y auxiliares educativos expresan que no tienen el tiempo necesario para elaborar imágenes accesibles del material educativo del plan de estudio que les solicitan. Estos libros han sido especialmente diseñados con el asesoramiento de profesionales de la educación y probados por estudiantes con discapacidad visual para asegurarse que se ajustan al plan de estudios nacional. También permitirán que los jóvenes con discapacidad visual tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, sin ser excluidos y que tengan acceso a la misma información que sus compañeros con visión."

Los libros de imágenes pueden adquirirse al costo en la tienda on-line de RNIB en **www.rnib.org.uk/shop** desde **£16,50**.

Para obtener mayor información, contáctese con **Stacey Kerr**, Jefe de Medios de Comunicación de RNIB al teléfono **020 7391 2290** o envíe un correo electrónico a **stacey.kerr@rnib.org.uk**

Campaña Global Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI)

