El Educador

VOLUMEN XXIX, N° 1 JULIO 2015

Prácticas educativas innovadoras



Una publicación del

ICEVI

Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual

MESA DIRECTIVA

PRESIDENTE

Lord Low of Dalston
Real Instituto Nacional de Personas Ciegas
105 Judd Street, London WC1H 9NE
REINO UNIDO
colin.low@rnib.org.uk

VICE PRESIDENTE PRIMERO

Lucia Piccione
Giraudo 4225, Manz 8 Lte 23
Tejas del Sur, 5016 Córdoba
ARGENTINA
lpiccione1@gmail.com

VICEPRESIDENTE SEGUNDO

Frances Gentle
Centro Renwick, Real Instituto para Niños Sordos y Ciegos Private Bag 29
Parramatta, NSW 2124
AUSTRALIA
frances.gentle@ridbc.org.au

MIEMBRO DIRECTIVO

Praveena Sukhraj
42 Windswawel Street,
Monument Park Extension 4,
Pretoria 0181,
SUDÁFRICA
psukhraj@justice.gov.za

TESORERA

Nandini Rawal
Asociación de Personas Ciegas,132 Ft. Ring Road
Vastrapur
Ahmedabad 380 015
INDIA
bpaiceviad1@bsnl.in

PRESIDENTE EMÉRITO

Lawrence F. Campbell
1, Center Street,
Rockland, Maine 04841
EE.UU.
larry.icevi@gmail.com

PRESIDENTES REGIONALES

ÁFRICA

Tigabu Gebremedhin
Oficina de CBM Etiopía
P.O.Box 694, Addis Ababa
ETIOPÍA
tigabucbr@gmail.com

ASIA ORIENTAL

Suwimon Udompiriyasak
Facultad de Educación,
Universidad Suan Dusit Rajabhat 295 Ratchasima Road Dusit Dist., Bangkok 10300
TAILANDIA
suwimonu@gmail.com

EUROPA

Betty Leotsakou
Ministerio de Educación
K.D.A.Y of Athens
12 Ioannou Kotsou Street
Glyka Nera 15354, Athens
GRECIA
bl@icevi-europe.org

LATINOAMÉRICA

María Cristina Sanz
avda. 13 n 1207, flor 9 dpto. A
(1900) LA PLATA
ARGENTINA
latinoamericaicevi@gmail.com

NORTEAMÉRICA / CARIBE

Kay Alicyn Ferrell
Profesora de Educación Especial - Universidad de Northern Colorado
Campus Box 146
501, 20th Street
Greeley, CO 80639
EE.UU.
kay.ferrell@unco.edu

PACÍFICO

James D Aiwa
Director de División Educ. Especial, Escuela de Educación,
Universidad de Goroka
P.O.Box 1078, Goroka, EHP
PAPUA NUEVA GUINEA
aiwaj@uog.ac.pg

ASIA OCCIDENTAL

Bhushan Punani
Asociación de Personas Ciegas 132 Ft. Ring Road
Vastrapur
Ahmedabad 380 015
INDIA
blinabad1@bsnl.in

ORGANIZACIONES FUNDADORAS

Fundación Americana para Ciegos

Scott Truax
2 Penn Plaza, Suite 1102
New York, NY 10121
EE.UU.
struax@afb.net

Escuela Perkins para Ciegos

Dave Power
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472
EE.UU.
dave.power@perkins.org

Real Instituto Nacional de Personas Ciegas

Lord Low of Dalston
105 Judd Street
London WC1H 9NE
REINO UNIDO
colin.low@rnib.org.uk

ORGANIZACIONES INTERNACIONLES NO GUBERNAMENTALES

Sordociegos International

Bernadette M. Kappen
999, Pelham Parkway Bronx
New York 10469
EE.UU.
bkappen@nyise.org

Unión Mundial de Ciegos

Penny Hartin
1929 Bayview Avenue
Toronto, Ontario M4G3E8
CANADA
penny.hartin@wbuoffice.org

Agencia Internacional de Prevención de Ceguera

Peter Ackland
Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres, Keppel Street,
London WC1E 7HT
REINO UNIDO
packland@iapb.org

Visítanos en:
www.icevi.org

MIEMBROS ASOCIADOS INTERNACIONALES

CBM

Lars Bosselmann
CBM EU Liaison Office (EU LO)
Third Floor, Rue Montoyer 39,
1000 Brussels, BÉLGICA
lars.bosselmann@cbm.org

Luz para el Mundo

Nafisa Baboo
23 Niederhoffstrasse
A-1120 Vienna, AUSTRIA
n.baboo@light-for-the-world.org

Asociación Noruega de Ciegos y Deficientes Visuales (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, SPAIN
apn@once.es

Escuela Perkins para Ciegos

Dave Power
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472
USA
dave.power@perkins.org

Real Instituto Nacional de Personas Ciegas

Lord Low of Dalston
105 Judd Street
London WC1H 9NE
REINO UNIDO
colin.low@rnib.org.uk

Sightsavers

Andrew Griffiths
35 Perrymount Road
Haywards Heath West
Sussex RH16 3BW
REINO UNIDO
agriffiths@sightsavers.org

Visio

Marten de Bruine
Amersfoortsestraatweg 180
1272 RR Houses
HOLANDA
martendebruine@visio.org

Director Ejecutivo

Mani, M.N.G.
5030, 3rd Floor
Sreevatsa Centre, G.N. Mills Post
Coimbatore - 641 029
Tamil Nadu, INDIA
sgicevi@vsnl.net

Miembros Internacionales actuales de ICEVI

(Aquellos que pagan una cuota anual de US$ 20,000)

CBM
www.cbm.org

Luz para el Mundo
www.light-for-the-world.org

ONCE
www.once.es

Perkins Escuela para Ciegos
www.perkins.org

Real Instituto Nacional de Personas Ciegas
www.rnib.org.uk

Sightsavers
www.sightsavers.org

Asociación Noruega de Ciegos y Deficientes Visuales
www.blindeforbundet.no

Visio
www.visio.org

Miembros actuales de ICEVI

(Aquellos que pagan una cuota anual entre U$S 100 y U$S 750, acorde a su presupuesto anual)

- **Fundación Americana para Ciegos**
  www.afb.net
- **Escuela Hadley para Ciegos**
  www.hadley.edu
- **Escuela Overbrook para Ciegos**
  www.obs.org
- **Helen Keller International**
  www.hki.org
- **Fundación Internacional de Clubes de Leones**
  www.lcif.org
- **DEDOS QUE SUEÑAN (Ceguera y Tacto)**
  www.tactus.org
- **Asociación Nacional de Padres de Niños con Discapacidad Visual (NAPVI)**
  www.familyconnect.org
- **Mesa Redonda de Acceso a la Información para Personas con Discapacidad de Lectura**
  www.printdisability.org
- **Escuela Sueca para Discapacitados Visuales**
  www.blindskolan.fi
- **Tecnología Musical Braille Dedos que Bailan Inc.**
  www.dancingdots.com
- **Consejo Caribeño para Ciegos**
  www@eyecarecaribbean.com
- **Asociación de Ciegos y Amblíopes de Portugal (ACAPO)**
  www.acapo.pt
- **Instituto Real para Niños Sordos y Ciegos**
  www.ridbc.org.au
- **Ciegos SA**
  www.blindsa.org.za
- **Asociación Panhelénica de Padres, Tutores y Amigos de las Personas Discapacitadas Visuales con necesidades especiales adicionales "Amimoni"**
  www.amimoni.gr

Campaña Global de **Educación Para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI)**

Países Participantes



Editora

Marianne Riggio
Directora
Programa de Liderazgo Educativo y Entrenamiento Internacional Relacionado al Campus
Perkins International
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472
EE.UU.

Editor Asociado

M.N.G. Mani
CEO, ICEVI

Comité Editorial

Marianne Riggio
Lord Low of Dalston
M.N.G. Mani

Diseño e Impresión

Secretaría de ICEVI
5030, 3rd Floor
Sreevatsa Centre
Mettupalayam Road
G.N. Mills Post
Coimbatore - 641 029
Tamil Nadu, INDIA

Telefax : 91-422-2648104
e-mail : sgicevi@vsnl.net

ÍNDICE

1. Mensaje del Presidente 02

2. Mensaje del Editor 03

2. ICEVI – Actualización de mitad de año 04

3. Presentación de las ONGs Internacionales de Desarrollo en el Comité Ejecutivo de ICEVI 07

4. Asambleas conjuntas UMC-ICEVI 2016 - Novedades 09

5. Braille Inglés Unificado: Un cambio para asegurar el futuro del braille 12
   - *Mary Nelle McLennan*

6. Cómo formar maestros de niños con sordoceguera: Un viaje de Formación para aprender y para aprender a formar 19
   - *Aline Hanning-Zwanenburg & Maui Gabriel*

7. Apoyo educativo especial para niños con discapacidad múltiple en Ucrania: Experiencia en Nadiya, Escuela Especial para niños con discapacidad múltiple 23
   - *Natalia Gladkykh & Kateryna Glushenko*

8. De un diagnóstico erróneo al correcto: Estudio de un caso en Chennai, (India) 27
   - *Prasannan Srinivasan*

9. Potenciar a los estudiantes con sordoceguera: Mejora de la educación en aulas inclusivas en la Región de Arusha (Tanzania) 29
   - *Rajabu A. Mtunge & Mustapha Nyello*

10. Educación inclusiva en Indonesia: Estrategias para el éxito 32
    - *Namita Jacob*

11. Atender a los niños con discapacidad compleja en centros de asistencia 38
    - *Didi Tarsidi*

12. Uso del abordaje de destrezas pre-braille para mejorar la lectura de los estudiantes multidiscapacitados con deficiencia visual 42
    - *Maria Jean P. Pavon*

Socios Internacionales

cbm · LIGHT FOR THE WORLD · ONCE · Perkins · RNIB · Sightsavers · The Norwegian Association of the Blind and Partially Sighted · Visio

Mensaje del Presidente



Estimados todos:
¡Muy contento de reunirme otra vez con ustedes por medio de El Educador! Después del nombramiento del anterior Director de El Educador, Dr. Aubrey Webson, como representante permanente de Antigua y Barbuda ante las Naciones Unidas, Marianne Riggio, Directora del Programa de Liderazgo Educativo de Perkins Internacional y de la Formación Relacionada en el Campus Internacional, asumió tal responsabilidad. Le damos una cálida bienvenida y le deseamos éxito en su nuevo empeño. Compartí el siguiente mensaje en el Boletín Electrónico de ICEVI y quiero ahora hacerlo llegar a el grupo mayor de nuestros miembros a través de El Educador.

Felicitamos a Nafisa Baboo, representante de Luz para el Mundo en nuestro Comité Ejecutivo, pues acaban de elegirla como miembro de la Junta de la Campaña Global de Educación; a Praveena Sukhraj, Miembro Principal de ICEVI, que hizo una presentación en nombre de nuestra entidad en la Unión Mundial de Ciegos en el día de debate general sobre el Artículo 24 de la CDPD de la ONU, celebrado en Ginebra el 15 de abril y también se la designó como nuestra representante en la Junta del Consorcio Libros Accesibles de la que fue anfitriona la OMPI, y a Kay Ferrel, Presidenta de nuestra Región de Norteamérica/ Caribe, quien hizo una declaración ante el Segmento de Alto Nivel de ONGs sobre la Gestión de la Transición de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, del Consejo Económico y Social de la ONU (ECOSOC), el 10 de julio. Es una noticia excelente que el perfil de ICEVI se haya elevado en todos esos foros.

Tuvimos una muy buena reunión del Comité Ejecutivo en Londres, los días 8 y 9 de abril. Entre los temas traatados, se incluyeron los siguientes:

- Se acordó que todas las regiones debían registrarse como compañías separadas y que ICEVI global quedaría como el organismo principal y se estableció la flexibilidad de que cada país era libre de registrarse localmente, con acuerdo del Comité Ejecutivo. También se decidió reformar los Estatutos de ICEVI para que permitieran variaciones entre las regiones en la prioridad otorgada a diversas actividades.
- Hubo acuerdo general en que era necesario un cierto aumento en las cuotas de afiliación. Se consideró que el monto que abonan las organizaciones miembros tenía que aumentarse con efecto inmediato y que la Mesa Directiva debía recomendar la medida de tal incremento. Con respecto a la cuota de los Miembros Internacionales Asociados, se aprobó que debía incrementarse en un 2% anual para cubrir la inflación, aunque el tema debía ser analizado particularmente con cada uno de ellos. Las cuotas de afiliación individuales debían ser revisadas en consulta con los presidentes regionales. Se podría invitar a las organizaciones no gubernamentales internacionales de desarrollo situadas en determinadas regiones a unirse al Comité Regional del caso y a las más pequeñas, que no son miembros del Comité Ejecutivo de ICEVI se les podría asignar una cuota apropiada para que pasaran a tener derecho de voto en el Comité Regional.
- Tomamos nota de que la firma de un memorando de entendimiento entre la Región de Asia Oriental y el Centro Regional de Educación Especial de la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO-SEN), lo que deberá proporcionar un foro excelente para la promoción de nuestra tarea. Se invitó al Dr. Mani a asistir a su reunión directores internos del 8 al 10 de junio y estuve a cargo de las palabras inaugurales de la conferencia de educación especial que SEAMEO-SEN organizó en Bangkok a fines de julio.
- Se acordó que ICEVI debía publicar El Educador y otros materiales sólo en forma digital en el futuro y dejar gradualmente la producción de copias en papel. La Secretaría está ya explorando

activamente la logística de puesta en acción de tal medida.

Por último, realicé una visita a la República de Mauricio, con mucho éxito, a fines de abril con miras a establecer allí una prueba piloto de nuestra iniciativa de tecnología. Nos reunimos con la Fundación Arcoiris Global, una ONG local que va a llevar a cabo esta experiencia en nuestro nombre y el Viceprimer Ministro y los Ministros de Educación y Seguridad Social nos dieron una cálida bienvenida, igual que la Alta Comisión del RU. Todos nos ofrecieron su apoyo. Nos encontramos con el Director Ejecutivo del Banco Standard Chartered y su personal, que nos alentaron mucho. Dijeron que llegábamos en el momento preciso en términos de prioridades de financiación de su iniciativa "Ver es creer" y que si podíamos hacer que nuestro proyecto funcionara en Mauricio, se lo podría extender a otros países de África. Otro punto importante es que visitamos la escuela de ciegos local, donde resultó evidente que hay campo para un uso más efectivo de la tecnología.

Estamos en proceso de enmienda de los estatutos de ICEVI y se los publicará en el número de enero de 2016 de El Educador.

C. M. Low

Colin Low
Presidente, ICEVI

Mensaje de la Editora



Me honra que me hayan pedido que sea Directora de El Educador. Los artículos de este número ofrecen una ojeada al trabajo de muchos talentosos educadores cuya creatividad y pasión por lo que hacen son inspiradores para todos nosotros. Es un volumen particularmente distinto con contribuciones de profesionales de todo el mundo. Quiero hacerles llegar mi agradecimiento a todos los profesionales que dedicaron tiempo de sus apretadas agendas para compartir sus experiencias con nosotros.

En este número conocerán la transición al Braille Inglés Unificado en países en los que la enseñanza se realiza en este idioma. Van a poder también echar un vistazo a la formación de profesores de sordociegos en las Filipinas, o programas que atienden a niños con multidiscapacidad en Ucrania así como otras presentaciones de educadores que están atendiendo con creatividad los retos de asegurar que los niños, sin tener en cuenta quiénes sean o dónde estén, reciban las mejores oportunidades de aprender.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU reafirman el desafío de "Garantizar una educación equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Objetivo 4). Aún con las grandes zancadas dadas por la campaña EFA-VI, nos queda mucho por andar para llegar a esta meta. La vasta mayoría de niños que son ciegos y deficientes visuales todavía quedan sin acceso a la misma calidad de educación que sus pares con vista, o, incluso, no reciben ninguna educación en absoluto.

Para nuestro próximo número, esperamos con interés recibir presentaciones sobre lo que están haciendo nuestros colegas para llegar a los niños y adultos jóvenes marginados en el mundo.

Con los deseos de unas fiestas muy felices,

Marianne Riggio

Marianne Riggio
Editora

ICEVI - Actualización de Mitad de Año

Enero a junio 2015

Resumen de las actividades llevadas a cabo de enero a junio de 2015 por ICEVI y en las que estuvieron muy involucrados los Miembros de la Mesa Directiva, los Presidentes y la Secretarías Regionales y la Secretaría Internacional.

1. Praveena Sukhraj, Miembro Directivo Principal y Martin Osangiri Okiyo, Coordinador Regional, asistieron a la Asamblea General de la Campaña Global para la Educación (GCE) en Johannesburgo (Sudáfrica), en febrero de 2015 y presionaron a favor de la inclusión de la agenda de discapacidad en los programas generales.

2. Las regiones de ICEVI organizaron actividades en relación con la Semana de Acción Global (GAW) de la GCE. Estos programas crearon una mayor concienciación en el público acerca del potencial de las personas con discapacidad.

3. En respuesta a la idea de un proceso de desarrollo regional, Hans Welling, Asesor en esta área, está manteniendo consultas con las regiones de ICEVI acerca de su registro como entidades legales. Esta consulta ya se realizó en África y en otras regiones pronto se reunirá el comité directivo.

4. Se invitó a ICEVI a participar en la reunión del Centro de Directores de la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO), del 8 al 10 de junio de 2015, en Bangkok (Tailandia). ICEVI aprovechó bien esta oportunidad, en la que contó con la representación de su Director Ejecutivo, para desarrollar la interacción con las instituciones generales y también, para alentarlas a trabajar con el Centro Especial de Recursos Educativos de SEAMEO, ubicado en Malaca (Malasia).

5. Se está trabajando en la organización de la Conferencia Regional de Este de África de ICEVI 2015, en Bali (Indonesia) del 28 de septiembre al 1º de octubre. Hasta el 30 de junio, ya se habían inscrito cerca de 200 delegados.

6. Están progresando con paso firme los preparativos de la organización de las Asambleas Conjuntas UMC-ICEVI en Orlando, 2016. El Comité Organizador Internacional hizo una convocatoria a la conferencia en la que resumió los detalles del programa. Ya se han enviado cartas a las Organizaciones Internacionales de Desarrollo con el pedido de que amplíen el patrocinio a la Asambleas Conjuntas.

7. ICEVI estableció una asociación estratégica con el Consorcio DAISY a fin de proporcionar soluciones prácticas a las personas con dificultades de lectura de los impresos comunes. Colin Low, Presidente de ICEVI, y Richard Orme, Director Ejecutivo de DAISY, están dirigiendo la iniciativa de tecnología y realizaron una visita a Mauricio para trabajar en un proyecto piloto.

8. Como continuación de la reunión del Equipo de Alianza Visión con Barry Palmer,

Presidente de los Clubes de Leones Internacionales, en marzo de 2015, en Londres, se solicitó a los Presidentes Regionales de ICEVI que se prepararan planes de acción conjuntos para poner en práctica actividades de educación y rehabilitación en colaboración con los Clubes de Leones locales.

9. El trabajo de Transformación de Texto en Lenguaje (TTS) está progresando bien en Mianmar. Ya se presentó la versión de muestra y el equipo está redefiniéndola con el objetivo de hacer el lanzamiento de la definitiva el 3 de diciembre de 2015, en ocasión del Día Mundial de la Discapacidad.

10. La Secretaría preparó un borrador con 10 documentos sobre el Sistema Braille, Atención y educación tempranas, Baja visión, Niños con deficiencia visual multidiscapacitados, Tecnología de la información y la comunicación, Desarrollo de recursos humanos, Investigación, Ampliación de las oportunidades educativas, Educación inclusiva, Autoestima, Deportes, Participación de los Padres, Independencia y Orientación y Movilidad, tomados de artículos publicados en El Educador y se los va a revisar más a fondo para difundirlo en el marco de las Publicaciones Digitales de ICEVI.

11. Praveena Sukhraj también representó tanto a la Unión Mundial de Ciegos como a ICEVI, en el Día de Debate General sobre el Artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD de la ONU), celebrado el 15 de abril, en Ginebra. Compartió una ponencia en nombre de las dos organizaciones, que sin duda, elevó los perfiles de ambas.

12. ICEVI contribuyó profesionalmente a los Grupos de Trabajo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) sobre Política y Preparación de Maestros.

13. Se publicó el número de enero de 2015 de El Educador y por primera vez, se envió una copia digital del mismo a más de 3500 contactos.

14. Se publicó el ejemplar de abril de 2015 del Boletín Electrónico de ICEVI.

En la segunda mitad del año 2015 (julio-diciembre) es posible que se encaren las siguientes actividades:

1. Relanzar la Campaña Global de Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI) en el Foro de África del Programa de Desarrollo Institucional, en octubre de 2015.

2. Llevar a cabo reuniones de los Presidentes Regionales, Miembros de la Mesa Directiva, Comité Ejecutivo y del Grupo de Trabajo Global de ICEVI en Kampala (Uganda), en octubre de 2015, en conjunción con el Foro de África de IDP.

3. Organizar sesiones técnicas sobre la Campaña Global EFA-VI, Intervención temprana, Discapacidad internacional y el Consorcio de Desarrollo (IDDC), Alianza Visión, Educación matemática, etc., como parte de Foro de África de IDP.

4. Hacer una declaración oral en la reunión del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC ONU), en Nueva York, en julio de 2015. Kay Ferrel, nuestra

Presidenta Regional de Norteamérica y Caribe, va a hacer esta presentación.

5. ICEVI tendrá un papel activo en el SEAMEO-SEN pues organizará una Conferencia Regional de Educación Especial en Bangkok, en julio de 2015. Colin Low, Presidente de ICEVI, hablará en la sesión de apertura.

6. Se organizará la Conferencia Regional de Asia Oriental de ICEVI en Bali (Indonesia) del 28 de septiembre al 1º de octubre de 2015. El Presidente de ICEVI, Colin Low, junto con representantes del gobierno del país va a participar en la sesión inaugural. El ICEVI entregará a la Fundación Nipona una distinción especial, en reconocimiento de su apoyo al Proyecto de Educación Superior en la región de Asia Oriental.

7. En septiembre se organizará una reunión de los coordinadores de los programas de educación superior para ajustar los detalles de las actividades de implementación del nuevo ciclo del proyecto 2015-2018.

8. Hans Welling, Asesor Regional de Desarrollo, organizará reuniones de consulta en Asia Oriental, Asia Occidental, América Latina y Pacífico para propiciar su registro como entidades legales en sus respectivas regiones.

9. Se enviarán Formularios de Nominaciones a favor de la Campaña Global EFA-VI y Educación Superior en el marco de las Distinciones 2016 del Proyecto Zero.

10. El Comité Organizador Internacional de las Asambleas Conjuntas ICEVI-UMC se reunirá en Orlando en noviembre de 2015 para finalizar el programa de las AsambleasGenerales. Ya se ha enviado a los miembros la invitación a presentar trabajos para el Día de ICEVI y la consideración de los resúmenes estará terminada para enero de 2016.

11. Celebrar una reunión con Webel Mediatronics (Calcuta) y la Escuela para Ciegos de Texas con respecto a la preparación de conjuntos de videos de matemáticas sobre la base de la publicación de ICEVI: “Matemática más fácil para Niños Ciegos”.

12. Elaborar una solicitud de subsidio en el marco del Proyecto de Tecnología y ponerlo en práctica en algunos países pilotos.

13. Publicar en octubre de 2015 un número del Boletín Electrónico de ICEVI.

14. Publicar en julio de 2015 un número de El Educador.

15. Mejorar el Sistema de Manejo de Datos de ICEVI y darle acceso a los miembros del Comité Ejecutivo para que puedan ver más carpetas.

16. Modernizar el sitio web de ICEVI según las recomendaciones del Comité Ejecutivo de ICEVI.

17. Participar en las reuniones del grupo de trabajo de IDDC (Consorcio Internacional de Discapacidad y Desarrollo), UNICEF y UNESCO

18. Revisar las declaraciones conjuntas de Política de Educación ICEVI-UMC por medio de subcomités.

Presentación por las Organizaciones Internacionales No Gubernamentales de Desarrollo en el Comité Ejecutivo de ICEVI

8 y 9 de abril 2015 - Londres

En la reunión del Comité Ejecutivo celebrada en Londres, en abril de 2015, los Miembros Asociados Internacionales de ICEVI proporcionaron una breve descripción de su trabajo, qué esperaban de ICEVI y cómo podían contribuir a reforzar el trabajo que hacemos. A continuación les ofrecemos los puntos clave mencionados por ellos:

CBM

- CBM está trabajando en sus prioridades en el marco de su Estrategia Programática Global.
- La Agenda Post 2015 va a ser una prioridad clave y la inclusión de la discapacidad en cualquier aspecto de tal iniciativa recibirá el apoyo de CBM.
- También será una prioridad de CBM la inclusión de la discapacidad en los esfuerzos de abordaje de las situaciones de desastre y emergencia.
- CBM desea que ICEVI se involucre en la recolección de datos que incluyan la discapacidad, y que participe en los debates sobre los indicadores de éxito, etc., en las Iniciativas Posteriores a 2015.
- También tendrá preferencia el incremento de las actividades de defensa y creación de redes.

Sightsavers

- El énfasis de Sightsavers en las estrategias de inclusión es mostrar enfoques ampliables y rentables del desarrollo de la educación inclusiva para niños con discapacidad en su contexto local.
- Sightsavers, muy comprometido con la agenda Post 2015, está interesado en enfocarse en la discapacidad para obtener datos del porcentaje de escuelas accesibles, el alcance del aprendizaje accesible, la formación en el puesto de trabajo de los maestros, etc.
- Sightsavers apoyará medidas educativas que sean accesibles, equitativas, de buena calidad y formen un continuo de disposiciones desde la Atención y Educación de la Primera Infancia en adelante. Se involucrará en tres campos: desarrollo social; desarrollo de sistemas y desarrollo de políticas y se centrará particularmente en las oportunidades educativas de los jóvenes con discapacidad múltiple, incluidas las niñas con discapacidad.
- Otra área de prioridad es el acceso a tecnología educativa apropiada y ayuda a las personas para que desarrollen las destrezas que les permitan su mejor uso.
- Sightsavers, que tiene una fuerte presencia en África y Asia Occidental, querría colaborar a nivel regional para asegurar la educación de todos los niños con discapacidad visual.

Asociación Noruega de Ciegos y Deficientes Visuales (NABP)

- NABP trabaja en 13 países de África y Asia donde se desarrollan 22 proyectos que abarcan programas de atención oftalmológica, rehabilitación y capacitación
- La educación va a ser una de las áreas clave de NABP en los próximos años y se le asignarán mayores fondos.
- Las experiencias de ICEVI resultarán útiles para iniciar programas de educación a nivel regional

ONCE

- La educación es un área importante para la ONCE
- En el pasado, la organización ha brindado servicios a más de 500.000 niños de la región de América Latina
- Además de los servicios directos, la Fundación ONCE para América Latina (ONCE–FOAL) tuvo un papel fundamental en la creación de muchos centros de recursos nacionales
- La ONCE trabaja en estrecha colaboración con la región de América Latina de ICEVI en la implementación de la campaña EFA-VI.
- En muchos países de la región latinoamericana es difícil obtener estadísticas.

Escuela Perkins para Ciegos

- La educación es una de las áreas clave de Perkins, con más énfasis a nivel de servicios de base y formación de personal.
- América Latina, Asia, África, Oriente Medio y Europa Oriental son las regiones en las que Perkins tiene presencia.
- Las principales áreas de servicio de la organización son la Discapacidad múltiple y la deficiencia visual, el Programa de liderazgo educativo, Tecnología, Educación en línea, etc.
- Perkins asume la responsabilidad del trabajo de dirección de El Educador en colaboración con la Secretaría de ICEVI.
- Perkins espera con interés trabajar con ICEVI para impulsar el proyecto de Tecnología.

Visio Real Holandesa

- Visio Real Holandesa está en actividad en 15 países, principalmente en las regiones de Europa Oriental y África y en la actualidad está poniendo en práctica 21 proyectos.
- Visio quiere ver el impacto de los proyectos, para compartirlo con sus donantes.
- El objetivo de la entidad es invertir en programas durante períodos más largos de tiempo en lugar de implementarlos a modo de proyectos.
- Además de la educación, la rehabilitación también es un área de su mandato.
- Ya están trabajando en Palestina junto con CBM e ICEVI.



Asambleas Conjuntas UMC-ICEVI 2016

18 a 25 de agosto de 2016 - Rosen Centre Hotel, Orlando, Florida, EEUU

Organización anfitriona: **Federación Nacional de Ciegos (EEUU)**

DÍA DE ICEVI, 22 de Agosto 2016

Tema del Día de ICEVI:

Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual: Más allá de 2015

El **Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual** y la **Unión Mundial de Ciegos** celebrarán en forma conjunta sus Asambleas Generales en el Rosen Centre Hotel en Orlando (Florida, EEUU), del 18 al 25 de agosto de 2016. Las actividades incluirán un Día de ICEVI, el lunes 22 de agosto, dedicado a presentación de ponencias y talleres al estilo de las conferencias. El Programa de las Asambleas Generales UMC-ICEVI es el siguiente:

- Jueves 18 de agosto – **Reuniones del Comité Ejecutivo y otros Comités de la Asamblea de la UMC**
- Viernes 19 a lunes 22 de agosto – **Desarrollo de la Asamblea de la UMC**
- Lunes 22 de agosto – **Ceremonia inaugural de ICEVI, presentación de ponencias de ICEVI**
- Martes 23 de agosto – **Sesiones paralelas conjuntas UMC-ICEVI**
- Miércoles 24 de agosto – **Sesiones paralelas conjuntas UMC-ICEVI, reuniones de los Comités Regionales de ICEVI, Ceremonia de Clausura UMC-ICEVI y Cena de gala**
- Jueves 25 de agosto – **Asamblea General de ICEVI y reunión del Comité Ejecutivo**

Invitación del Comité de Programa

Tema del Día de ICEVI

El tema del Día de ICEVI es **"Educación para todos los niños con discapacidad visual: Más allá de 2015"**. Se ponen de relieve las Metas de Desarrollo del Milenio 2000-2015 de las Naciones Unidas en materia de educación, y los objetivos de Educación para Todos (EFA) que guiaron los esfuerzos globales y nacionales por lograr la educación primaria universal y la paridad de género para 2015. Dado que el plazo de las Metas en 2015 se está acercando rápidamente, las Naciones Unidas y la comunidad internacional se pusieron a trabajar para crear una nueva agenda global de desarrollo y sustentabilidad. En educación, la agenda Más allá de 2015 abarca una visión de acceso para todos y perspectivas en cuanto a igualdad e inclusión basadas en el derecho. La Agenda de Desarrollo posterior a 2015 incluye prestar particular atención a la equidad de género y a la superación de toda forma de discriminación en la educación, en todo su proceso.

Temas de las Presentaciones

Se invita a presentar ponencias sobre todos los aspectos de la educación de niños y jóvenes con discapacidad visual entre los que se incluyen los siguientes, sin que haya que limitarse a ellos:

- Perspectivas de los padres y la familia, por ejemplo, estructurar sistemas de apoyo a familias, rol de los padres en la educación, impacto de los padres en la comunidad, formación de grupos de padres
- Intervención temprana o cuidados y educación en la primera infancia
- Educación previa a la escuela o preescolar
- Creación de concienciación y defensa en la educación de los niños con discapacidad visual
- Inclusión y prácticas educativas inclusivas
- Equiparación educativa de niñas y mujeres
- Ajuste del currículo o materiales de enseñanza adaptados
- Acceso a áreas curriculares y extra curriculares o currículo principal ampliado
- Enseñanza de las matemáticas y ciencias
- Alfabetización o formatos alternativos (braille, macrotipo o electrónicos)
- Orientación y movilidad
- Destrezas sociales, de vida e independencia

- Educación para una profesión
- Acceso a los deportes, educación física y actividades recreativas
- Opciones educativas para los niños con discapacidad visual fuera de la escuela
- Transiciones: Del hogar a la escuela, o de la escuela a la vida adulta
- Educación de niños con discapacidad visual y otras discapacidades asociadas y/o sordoceguera
- Baja visión
- Acceso a la tecnología convencional o adaptativa/de ayuda
- Innovación y tecnología emergente
- Principios del diseño universal en la educación
- Innovación en la prestación de servicios de apoyo o uso de recursos comunitarios
- Preparación de personal – educación de maestros u otros profesionales
- Modelos de rol y mentores
- Educación superior – oportunidades y desafíos
- Modelos alternativos de educación para adultos jóvenes
- Encarar la alfabetización de adultos con discapacidad visual

Tipos de presentaciones

El Comité de Programas invita a preparar presentaciones de los cuatro tipos siguientes:

1. **Presentación de ponencias**
   Tienen una duración de 15 o 20 minutos y están relacionadas con alguno de los temas del Día de ICEVI. El formato puede incluir una demostración, análisis o conferencia.

2. **Presentaciones de taller interactivo**
   Tienen una duración de 40 minutos y proporcionan oportunidades para la participación activa de los asistentes.

3. **Presentaciones en video**
   Tienen una duración de 20 minutos más 10 minutos extra para debate, a fin de mostrar uno de los temas del Día de ICEVI. Pueden ser una opción adecuada para oradores que hablan lenguas distintas del inglés

4. **Presentación de Posters**
   Se va a asignar un espacio especial a estas presentaciones durante el Día de ICEVI para que se exhiban los posters, se interactúe con los delegados y se respondan preguntas.

Dispositivos audiovisuales

Los siguientes equipos estarán disponibles en todos los tipos de presentaciones: computadora y proyector de datos (cañón), proyector de diapositivas, video, DVD, retroproyector y proyectores de LCD.

Traducción

No será posible disponer de interpretación simultánea durante las sesiones paralelas. Quienes deseen presentar un trabajo en otros idiomas pueden enviar una solicitud al Comité de Programa, que estudiará la posibilidad de organizar la traducción, pero no se puede garantizar su logro.

Fecha clave

- Respuesta del Comité a los autores que ya han presentado resúmenes de ponencias:
  31 de enero de 2016

Braille Inglés Unificado: Un cambio para asegurar el futuro del braille

Mary Nelle McLennan, Vicepresidente, Autoridad Braille de Norteamérica -BANA (EEUU)

"Dicen que el tiempo cambia las cosas, pero en realidad uno mismo tiene que cambiarlas"

- Andy Warhol

A finales de la década de 1980, el futuro del braille era incierto. Algunos lo notaron. Unos pocos hablaban de eso. La mayoría estaba perpleja. Dos líderes visionarios de la comunidad braille, poco dispuestos a dejar el cambio en manos del tiempo o del azar, hicieron sonar una alarma.

Un Reto a Actuar

El Dr. Tim Cranmer y el Dr. Abraham Nemeth crearon el movimiento por medio de una nota a la Autoridad Braille de Norteamérica (BANA), organización responsable de fijar las normas y pautas de los códigos braille en Canadá y los Estados Unidos. Veinticinco años más tarde, el resultado de esa nota fue la aprobación de un código braille unificado, por los ocho países miembros del Consejo Internacional del Braille Inglés (ICEB).

En su petición a BANA, el Dr. Cranmer y el Dr. Nemeth describieron el "desbarajuste en que el sistema braille" había caído y citaron la "proliferación de códigos braille" como causa principal. Después de una advertencia clarísima de la potencial erosión del braille, Cranmer y Nemeth alentaron a BANA a la acción por medio de la elaboración de un código braille unificado. Escribieron: "Es importante no dejarse intimidar por la perspectiva de tales variaciones. Los cambios no se hacen sólo por cambiar sino por la mejora que implican. Los beneficios de un código braille unificado pesan muchísimo más que los inconvenientes pasajeros que la modificación pudiera causar." Su tratado está disponible en el sitio web de ICEB (en inglés):

http://www.iceb.org/cranem.html

Desde Norteamérica al Mundo Angloparlante

Las afirmaciones del Dr. Cranmer y del Dr. Nemeth estimularon a BANA a armar el proyecto del código Braille Inglés Unificado (UEB). Creado en 1993, se trató de un comité de exploración para investigar la posibilidad de reunir los tres códigos oficiales de BANA: la Versión del Braille Inglés Americano (EBAE), el código Nemeth para matemáticas y materiales técnicos y el Código Braille Computarizado (CBC) para la notación específica. En 1993, el proyecto se tornó internacional cuando el ICEB asumió la responsabilidad de desarrollar y ampliar la tarea a fin de explorar la unificación de los códigos braille usados en todos los países miembros de ICEB. En ese momento, eran siete:

Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Nigeria, Sudáfrica, el Reino Unido y los Estados Unidos.

La elaboración de un código unificado sobre la base del familiar EBAE continuó durante toda la década siguiente. Fue gestionado principalmente por lectores braille de los países del ICEB, con aportes de transcriptores y educadores. El resultado fue un código completo que contiene todos los símbolos necesarios para escribir textos literarios, así como materiales de matemáticas, ciencias y técnica, por lo que se elimina la necesidad de códigos separados.

En 2004, la comunidad internacional consideró que el UEB era suficientemente completo tanto para considerarlo un estándar internacional a disposición de las autoridades braille de cada país, como para votar la aprobación de su respectivo uso. Desde 2013, los ocho países actuales de ICEB lo han aprobado, incluido el miembro más nuevo, Irlanda (Asociación Irlandesa del Braille Nacional y de Formatos Alternativos, 2013).

Puesta en Práctica Internacional

La sección siguiente ofrece un sumario de la transición hacia la UEB en los países miembros del ICEB, excepto EEUU. Los relatos se tomaron en gran medida de los informes que los países presentaron

en la V Asamblea de ICEB en Johannesburgo (Sudáfrica), en 2012 y en su reunión de Ejecutivo de mitad de período, en Auckland (Nueva Zelanda), en 2014. A estos resúmenes, sigue un relato más detallado del pasaje al UEB en los Estados Unidos, último de los países originales del ICEB en adoptar el código unificado.

En mayo de 2005, Australia se convirtió en el primer país que aprobó Braille Inglés Unificado e inició gradualmente un programa de transición de cinco años, lo que se anticipó a lo planificado (Simpson, 2012). La Autoridad Braille Australiana (ABA) dirigió el desarrollo de las ediciones de 2010 y 2013 de las Normas del Braille Inglés Unificado. Esta publicación, que ha llegado a ser conocida como El Reglamento del UEB, es una acreditada elaboración de las reglas del código. Los australianos elaboraron también una gama de materiales de entrenamiento para ayudar a los maestros y transcriptores a aprender el nuevo código y están preparando normas y pautas para formatear los materiales braille (Simpson, 2014). En su trabajo con colegas de Nueva Zelanda, ABA estableció el Certificado de competencia UEB Australia-Nueva Zelanda, un proceso compartido para legitimar transcriptores. El examen se realiza anualmente (Simpson, 2014).

Nueva Zelanda siguió poco después a Australia, con la adopción del UEB en noviembre de 2005 y abordó la transición con un plan dirigido a cuatro áreas: apoyo al currículo, enseñanza de adultos, producción y servicios bibliotecarios, (Reynolds, Bellamy, Stevens, y Smith, 2012). La implementación del UEB comenzó el 1º de enero de 2008, precedida por dos años de planificación y seguida por cuatro de transición gradual, con lo que completó una puesta en práctica con éxito (Stevens, 2012). Los estudiantes jóvenes que empezaban a aprender braille recibieron todos sus materiales en UEB mientras que sólo los nuevos se produjeron en braille para alumnos de nivel secundario que estaban haciendo la transición. Se hizo una excepción con aquellos que necesitaban la continuidad del Código Nemeth para matemáticas y ciencia. Se conservaron las colecciones existentes en las bibliotecas y las adquisiciones nuevas se produjeron en UEB. El programa Simply Touch and Read (Toca simplemente y lee - STAR), recientemente desarrollado, aportó instrucciones para los adultos nuevos en el campo del braille. (Reynolds y otros, 2012). La bien recibida Guía del autoestopista (Hitchhiker) del UEB, que proporciona referencias de materiales y ejemplos de alfabetización y numeración, se publicó por primera vez en 2007 y se la actualizó en 2013 (Stevens, 2014). Como se dijo antes, Nueva Zelanda trabajó con Australia para establecer un proceso compartido de certificación de transcriptores.

Nigeria también aprobó el UEB en 2005. De acuerdo con el informe del país presentado en la V Asamblea General del ICEB (Obi, 2012), este país empezó a distribuir información acerca del UEB en 2008 y en 2009, dos productores principales de braille empezaron a usarlo en la transcripción de libros. Entre 2012 y 2014, se dificultó la realización de talleres y reuniones debido a la falta de financiación así como a problemas de seguridad personal y comunitaria. A pesar de las graves limitaciones, se continuó con la producción de libros en UEB y los lectores comenzaron a familiarizarse con el código. (Obi, 2014).

Sudáfrica adoptó el UEB en 2005 y para 2012 había unificado todos los códigos locales del país según el nuevo. A este lo llaman Código Braille Unificado (UBC). Inicialmente, sólo se produjeron materiales en UBC para los estudiantes de los primeros tres grados. Después de 2008, se hicieron los que no tenían carácter técnico para todos los cursos de la escuela y el componente técnico se aplicó gradualmente a los grados inferiores. Esta transición ha progresado bien y continúan las sesiones de formación; sin embargo, es necesario entrenar a los maestros en los aspectos especializados del código (de Klerk, 2012).

Canadá, como los EEUU, había usado mucho tiempo el EBAE para los materiales literarios y el Código Nemeth para matemáticas y ciencia. El 24 de abril de 2010, Canadá fue el quinto país del ICEB que adoptó el UEB y lo hizo para todas las materias, incluidos los

materiales de matemáticas y técnicos (Consejo Internacional para el Braille Inglés, sin fecha). Alfabetización Braille Canadá (BLC) fijó el 4 de enero de 2016 como la fecha de implementación del UEB, en coincidencia con los EEUU (Goulden, 2014). Al comienzo de su transición, los líderes canadienses elaboraron un curso en línea para permitir que los transcriptores braille lo aprendieran. Este curso, Actualización al UEB: Un curso autodirigido para el pasaje de la Versión del Braille Inglés Americano al Braille Inglés Unificado, está disponible en el sitio web del CNIB (CNIB, 2012). BLC creó un Grupo de Trabajo para la Implementación del UEB a fin de facilitar la transición. La formación y certificación se ponen en práctica a través del CNIB, que, desde el 1º de abril de 2013, produjo todos los materiales braille según el UEB. Los instructores de rehabilitación de todo el país enseñan el UEB por medio de un libro de texto diseñado para adultos y su implementación está en firme progreso (Goulden, 2014).

Después de una evaluación y debate sólidos, el Reino Unido (RU), a través de su Asociación del RU de Formatos Accesibles (UKAAF) adoptó el UEB en octubre de 2011 como código oficial braille (Osborne, 2012.) Fijada para septiembre de 2014 y diciembre de 2015 su puesta en práctica en las escuelas el objetivo de todas las nuevas publicaciones es su producción en UEB (Townsend, 2014). UKAAF elaboró dos documentos para ayudar con la transición del Braille Inglés Estándar (SEB) al UEB. Uno abarca las diferencias entre los dos códigos y el otro es un resumen los signos nuevos de UEB. Además, UKAAF produjo una guía que brinda un amplio abordaje de los libros de texto escolares y de los exámenes estatales. UKAAF también desarrolló una guía que ofrece una completa orientación con respecto al enfoque a usar al transcribir matemáticas al UEB, específicamente con propósitos educativos. Estos y otros recursos está a disposición en http://www.ukaaf.org/braille/ueb . Se continúa trabajando en un conjunto de pautas para formatear materiales en UEB (Townsend, 2014).

La Asociación Nacional Irlandesa de Braille y Formatos Alternativos (INBAF) se unió a ICEB a fines de 2012. Dedicaron los primeros años, 2012 y 2013, a incrementar la concienciación acerca del UEB entre el público general lector de braille y a trabajar en estrecho contacto con los maestros del Departamento de Educación. INBAF adoptó formalmente el UEB el 2 de diciembre de 2013. El programa de transición indicaba la puesta en práctica para los tres primeros años de la escuela primaria a partir de septiembre de 2014, seguido por los restantes cinco años de este ciclo en septiembre de 2015 y las escuelas de segundo nivel para septiembre de 2016. Para los lectores de braille adultos y las familias, se preparó una campaña de introducción (Stäglin, 2014). INBAF proporciona recursos en su sitio web y ha sido anfitrión de encuentros en diversos lugares. (Asociación Nacional Irlandesa de Braille y Formatos Alternativos, sin fecha).

Aceptación más lenta en los Estados Unidos

Si bien la mayoría de los miembros de ICEB aprobaron sin inconvenientes el UEB, los Estados Unidos avanzaron cautelosamente. Después de la consideración inicial del UEB en 2004, la Autoridad Braille de Norteamérica (BANA) votó el control de su implementación en otros países en lugar de adoptar el código. BANA pasó los seis años siguientes escuchando atentamente relatos anecdóticos y recogiendo información y datos de los países que lo habían aprobado.

En 2010, BANA completó el proceso de planificación de una amplia estrategia. La primera prioridad fue resolver la posición de BANA sobre los códigos braille y las diversas opciones propuestas para atender los complejos aspectos involucrados. Con ese compromiso estratégico, BANA comenzó los procedimientos formales de recoger información y datos acerca de la necesidad de hacer grandes cambios en el código, se comunicó con sus miembros y obtuvo respuestas acerca de la dirección futura de los Estados Unidos en esta área.

Como resultado de una meditada y exhaustiva consideración de los problemas, los miembros de EEUU de BANA estudiaron otra vez la aprobación del UEB, lo que no fue sin oposición y controversia dentro de la comunidad braille del país. Se siguió apoyando fuertemente el Código Nemeth, que había sido el estándar para matemáticas y ciencia en Norteamérica desde 1952. Muchos defensores de Nemeth eran escépticos acerca de la capacidad del UEB para adaptarse a las matemáticas superiores y al trabajo técnico. Durante el verano de 2012, los dos grupos de usuarios en los EEUU, el Consejo Americano de Ciegos (ACB) y la Federación Nacional de Ciegos (NFB), aprobaron resoluciones en apoyo de la adopción del UEB siempre que se conservara el Código Nemeth. En respeto a esta perspectiva, los miembros de BANA propusieron una moción para adoptar el UEB en su totalidad pero manteniendo el Código Nemeth, el de Música Braille y el Alfabeto Fonético Internacional. El 2 de noviembre de 2012, los representantes de las organizaciones miembros de BANA de los EEUU aprobaron una moción y votaron que se aprobara el UEB como uno de los cuatro códigos oficiales de su país.

La tarea de implementación en los EEUU

BANA reconoció claramente que una transición nacional eficiente requeriría amplia preparación y coordinación para integrar el UEB a los diversos aspectos de uso, aprendizaje, enseñanza y producción braille. Antes de levantar la reunión de tres días en la cual aprobaron el UEB, BANA creó un Grupo de Trabajo de Transición en este campo, formado por una Junta de siete miembros, que representaba a los usuarios braille, educadores, transcriptores y productores braille. Su tarea era coordinar una transición efectiva al UEB. Durante los tres años siguientes, este Grupo de Trabajo guió a las organizaciones miembros de BANA en la elaboración de materiales, presentación de sesiones informativas en una amplia variedad de lugares y a ser anfitrionas de oportunidades para recoger aportes e ideas de las diversas comunidades involucradas con el braille. BANA también amplió mucho su sitio web para prestar servicios como rica fuente de información, recursos de entrenamiento y bibliografía

A fin de facilitar la transición nacional al UEB, el Grupo de Trabajo específico de BANA elaboró un plan con objetivos inmediatos, intermedios y a largo plazo en cuatro fases:

2013: Año de información. BANA produjo y difundió información sobre el UEB y recogió los aportes de sus miembros.

2014: Año de infraestructura. BANA y otras organizaciones planificaron procurar y producir materiales braille en UEB y elaborar herramientas de formación.

2015: Año de instrucción. Los lectores, productores y educadores adquirieron dominio del UEB.

2016: Año de implementación. Todas las nuevas transcripciones se producirán en UEB; los educadores van a enseñar el código. Los dispositivos y programas incorporarán el UEB con exactitud.

En los EEUU, la educación es fundamentalmente una responsabilidad del estado y local. “Son los estados y las comunidades, así como las organizaciones públicas y privadas de todo tipo, los que crean escuelas y colegios, elaboran los currículos y determinan los requisitos de inscripción y graduación.” (Departamento de Educación de los EEUU, 2012). Los 50 estados que componen el país presentan una gran variedad de sistemas, recursos e infraestructuras a través de las cuales brindan instrucción educativa y materiales. Era obvio que los estados por su naturaleza y necesidad, iban a avanzar en la transición a diferentes ritmos y de diferente modo. Y era igualmente obvio que la colaboración y el hecho de compartir ideas beneficiaría a todos los involucrados.

La planificación de la puesta en práctica nacional del UEB dio un enorme paso adelante en octubre de 2013, cuando BANA fue anfitriona de su primer Foro de Transición UEB, celebrado en forma conjunta con la reunión anual de la Imprenta Americana para Ciegos (APH). En representación de 31 organizaciones de la comunidad nacional braille, se reunieron 48 delegados para evaluar los sistemas y

recursos disponibles y cómo BANA podría ayudarlos a hacer la transición.

El Foro estuvo reunido durante un día completo de planificación colaborativa con el fin de ayudar a las organizaciones representadas a determinar los pasos y calendario para poder realizar la transición al UEB. Esta reunión singular proporcionó una excepcional oportunidad para que los delegados de diversas entidades relacionadas con el braille se reunieran en persona durante un largo período. El ambicioso orden del día organizó a los participantes en grupos de trabajo con un facilitador para identificar y priorizar sus acciones y estrategias en las siguientes áreas:

- Formación de calidad para los transcriptores, correctores de pruebas y educadores UEB;
- Desarrollo de capacidad de transcripción UEB;
- Ajuste de los sistemas para procurar y entregar materiales braille en UEB;
- Transición suave al UEB para la enseñanza de lectura y escritura y evaluaciones educativas de niños;
- Transición suave para la enseñanza del UEB y el aumento de los conocimientos sobre este código en el caso de adultos que ya usan braille.

Sobre la base de un amplio diálogo y gran planificación que involucraron a más de 30 organizaciones, así como a usuarios, maestros y transcriptores, BANA, en su reunión de noviembre de 2013, fijó el 4 de enero de 2016 como la fecha en que los Estados Unidos implementarían el UEB. Cada uno de los estados y las organizaciones iniciaron detallados planes y esfuerzos de formación y ¡la transición comenzó!

Crear la infraestructura del UEB en los EEUU

En 2014 y 2015, BANA patrocinó una vez más el Foro de Transición UEB, que apoyó a departamentos de educación de los estados, escuelas especiales, centros de materiales de estudio, transcriptores y otras agencias a poner los cimientos para elaborar el cronograma y los planes para las respectivas transiciones. El trabajo se cumplió en los tres Foros de Transición UEB con la ayuda de la comunidad braille al ajustar sus infraestructuras para producir, distribuir y enseñar braille y para desarrollar estrategias destinadas a ayudar a los usuarios del braille a familiarizarse con los cambios en el código.

La formación de maestros y transcriptores tanto como el desarrollo de oportunidades de practicarlo como parte de los planes de transición de cada estado fueron esfuerzos de alto perfil de todas las organizaciones miembros de BANA EEUU, que llevaron a cabo numerosas actividades para eso en todo el país y elaboraron módulos y recursos para su enseñanza en línea. El Servicio Nacional de Bibliotecas (NLS) de la Biblioteca del Congreso finalizó sus procesos de examen para certificar a los transcriptores capaces de usar el UEB.

Como con cualquier cambio sistémico importante, en EEUU enfrentó problemas complejos y perspectivas divergentes. Las dos situaciones más delicadas se dieron en relación a la evaluación estandarizada de los estudiantes por los estados y la cuestión de cuál es el mejor código para materiales de matemáticas, ciencias y temas técnicos.

> Va a ser necesario que cada estado determine qué evaluaciones va a llevar a cabo EBAU y cuáles UEB, cuáles con el código Nemeth, cuáles en Nemeth en textos de UEB (es decir, de acuerdo con el documento orientativo provisional) y qué evaluación se presentará en múltiples códigos… Los estados pueden anticipar que la mayoría de los estudiantes que se examinen ese primer año van a usar los códigos actuales, en particular, los mayores con una alfabetización más firme y con más dominio aritmético. Dentro de un tiempo, cuando más alumnos aprendan el UEB, las valoraciones tendrán que reflejar ese cambio. Va a ser necesario que los coordinadores de los tests estatales y otros líderes de los estados trabajen en forma conjunta para determinar si los estudiantes reciben las pruebas en los mismos códigos que usan durante el aprendizaje. (D'Andrea, 2015.)

> Hay evidencias anecdóticas de otros países que adoptaron el UEB que sugieren que la transición llevó menos tiempo de lo esperado; es posible que las pruebas de lectura y otros aspectos "no técnicos" tengan que producirse en múltiples códigos sólo durante pocos años. Después de un tiempo, cabe esperar que haya evaluaciones en UEB para los alumnos de los primeros grados y luego, con mayor frecuencia, para los estudiantes mayores. (D'Andrea, 2015.)

Sigue siendo un problema confuso el código braille a usar para materiales de matemáticas y técnicos, como explica D'Andrea en la "*Guía de implementación del Braille Inglés Unificado*":

> El plan de adoptar el UEB manteniendo al mismo tiempo el código Nemeth pone a los EEUU en una singular posición global. También condujo a una cierta confusión comprensible. Como se dijo antes, el UEB es un código completo; los Estados Unidos no sólo aprobaron la parte "literaria" sino que lo adoptaron en su totalidad. El UEB contiene símbolos y normas para matemáticas, sin embargo también se mantiene el código Nemeth en el país. En tanto que la transcripción de "materiales de letras" en UEB crea textos muy legibles por su parecido con el EBAE, eso no sucede con los de matemáticas. El Nemeth, que se usa en EEUU desde fines de la década de 1950, sitúa los números en la parte baja de la celdilla braille y tiene un singular conjunto de símbolos y reglas. El UEB usa los números en la parte alta de la celdilla y creó numerosos símbolos para matemáticas porque no existían en los actuales códigos "literarios" braille, tales como el EBAE sobre el que se basa el UEB. (D'Andrea, 2015.)

Hacia fines de 2015, BANA no ha fijado un código único estándar para materiales técnicos en los Estados Unidos. (Autoridad Braille de Norteamérica, 2015). A fin de facilitar la incorporación del Código Nemeth en contextos de UEB, Bana elaboró un documento guía que apoya su intento de que el Nemeth continúe integrado al braille en los Estados Unidos. El documento "Orientación provisional para transcripciones en las que se use el Código Nemeth en contextos del UEB" está disponible en archivos PDF y BRF, en el sitio web de BANA: www.brailleauthority.org/ueb.html

Simultáneamente con el foco obvio de la implementación del UEB, BANA continúa su trabajo en otros proyectos en marcha. Ha aprobado pautas para la transcripción de materiales en lenguas extranjeras en UEB y el Comité Técnico de Formatos Braille está cerca de completar la revisión de las pautas de formato, para que sean acordes con el UEB. Otros Comités Técnicos de BANA también están revisando esas pautas para que se alineen con el UEB.

Un futuro seguro

Los actuales lectores braille y los que vendrán son afortunados porque un diligente cuadro de dedicados y talentosos defensores no esperaron en silencio a que el tiempo "cambiara las cosas". Por su disposición a tomar valientemente la decisión de cambiar el braille juntos, hemos dado grandes pasos para asegurar el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Autoridad Braille de Norteamérica (2014). Orientación provisoria para la transcripción en la que se use el Código Nemeth en contextos del UEB. Recuperado de http://www.brailleauthority.org/ueg.html.

Autoridad Braille de Norteamérica (2015). Comunicado de prensa de BANA, 18 de noviembre de 2015. Recuperado de http://www.brailleauthority.org/ pressreleases/pr-2015-11-18.html.

Alfabetización Braille Canadá (2015). Historia del braille. Recuperado de http://www.brailleliteracycanada.ca/view.asp?cc id=333.

CNIB (2012) Actualización del UEB: Curso autodirigido para poner al día el Braille Inglés, Edición Americana del Braille Inglés Unificado. Disponible en:

http://www.cnib.ca/en/living/ braille/Pages/ Transcribers-UEB-Course.aspx

D'Andrea, F. M. (2015). Guía de implementación del Braille Inglés Unificado. Washington, DC: Consejo de Responsables Principales de las Escuelas Estatales. Mayo de 2015.

de Klerk, C.J. (2012). Informe nacional de Sudáfrica (2008–2012). Documento presentado en la V Asamblea General del Consejo Internacional del Braille Inglés, Johannesburgo (Sudáfrica).

Goulden, J. (2014). Informe nacional de Canadá (2014). Documento presentado en la reunión de Ejecutivo de mitad de período del Consejo Internacional del Braille Inglés, , Auckland (Nueva Zelanda).

Consejo Internacional del Braille Inglés (s.f.) Resolución de la Autoridad Braille Canadiense. Recuperado de http:// www.iceb.org/ uebresca.html.

Asociación Nacional Braille y de Formatos Alternativos de Irlanda (2013). Declaración oficial de adopción del UEB. Extraída de http:// www.inbaf.ie/ueb/ueb_press_release_Dec ember_2013.

Asociación Nacional Braille y de Formatos Alternativos de Irlanda (s.f.). Carta de NCBI (Consejo Nacional para Ciegos de Irlanda) a los lectores braille sobre la adopción de Braille Inglés Unificado (UEB). Recuperada de http:// www.inbaf.ie/ueb/ncbi_letter_to_braille_re aders

Obi, J. (2012). Informe nacional de Sudáfrica (2008–2012). Documento presentado en la V Asamblea General del Consejo Internacional del Braille Inglés, Johannesburgo (Sudáfrica).

Osborne, P. (2012). Informe nacional del Reino Unido (2008–2012). Documento presentado en la V Asamblea General del Consejo Internacional del Braille Inglés, Johannesburgo (Sudáfrica).

Reynolds, J., Bellamy, S., Stevens, M., y Smith, R. (2012). El UEB en Nueva Zelanda, (2008-2012). Documento presentado en la V Asamblea General del Consejo Internacional del Braille Inglés, Johannesburgo (Sudáfrica).

Simpson, C. (2012). Informe nacional de Australia (2008–2012). Documento presentado en la V Asamblea General del Consejo Internacional del Braille Inglés, Johannesburgo (Sudáfrica).

Simpson, C. (2014). Informe nacional de Australia (2014). Documento presentado en la reunión de Ejecutivo de mitad de período del Consejo Internacional del Braille Inglés, Auckland (Nueva Zelanda).

Stäglin, I. (2014). Informe nacional de Irlanda (2014). Documento presentado en la reunión de Ejecutivo de mitad de período del Consejo Internacional del Braille Inglés, Auckland (Nueva Zelanda).

Stevens, M. (2012). Informe nacional de Nueva Zelanda (2008–2012). Documento presentado en la V Asamblea General del Consejo Internacional del Braille Inglés, Johannesburgo (Sudáfrica).

Stevens, M. (2014). Informe nacional de Nueva Zelanda (2014). Documento presentado en la reunión de Ejecutivo de mitad de período del Consejo Internacional del Braille Inglés, Auckland (Nueva Zelanda).

Townsend, M. (2014). Informe nacional del Reino Unido (2014). Documento presentado en la reunión de Ejecutivo de mitad de período del Consejo Internacional del Braille Inglés, Auckland (Nueva Zelanda).

Departamento de Educación de EEUU. (2012). El rol Federal en la educación. Recuperado de http:// www2.ed.gov/about/overview/fed/ role.html

Cómo formar maestros de niños con sordoceguera: Un viaje de formación para aprender y para aprender a formar

Aline Hanning-Zwanenburg, Perkins Internacional, EEUU
Maui Gabriel, Recursos para Ciegos, Inc., Filipinas

Introducción

Cuando se organiza un curso de formación de maestros hay que recordar que los adultos aprenden de una manera distinta a la de los alumnos más pequeños con necesidades especiales y que se las debe tener en cuenta. Partimos de los principios pedagógicos de Malcolm Knowles (Knowles, Swanson, y Holton, 2005); este documento es un informe basado en la práctica de aplicación de tales principios del aprendizaje de los adultos cuando formamos a un grupo de maestros de las Filipinas. Son pautas útiles para crear experiencias de enseñanza eficaces que mejorarán la formación de los participantes. Además, en este documento, también se estudian nuevas formas de ponerse en contacto a distancia con maestros por medio de la tecnología.

Necesidad de formar maestros

Los maestros desempeñan un rol crucial en la educación de la próxima generación. Los buenos maestros tienen que adquirir ricos conocimientos de las áreas en que trabajan y también tienen que aprender el modo de enseñar. Su saber, técnicas y actitudes tienen un gran impacto en la capacidad de aprender de sus estudiantes. Esto es particularmente cierto cuando se enseña a niños con sordoceguera. Una formación eficiente de los maestros en esta área les proporciona los conocimientos específicos, la comprensión, experiencia y técnicas que necesitan para diseñar actividades y armar programas que se adecuen a las necesidades individuales de sus estudiantes.

Al planificar y elaborar un curso de formación para maestros, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo los entrenamos y preparamos con eficiencia en el campo de la sordoceguera?
- ¿Qué hace que un curso de formación sea eficaz?
- ¿Qué elementos debería incluir un buen curso de formación?
- ¿Cómo sabe el que enseña que los maestros se han beneficiado con la formación?

Todas estas son preguntas cruciales que hay que tener en cuenta a la hora de planificar y dictar un curso de formación. Además, los formadores necesitan recordar que los adultos aprenden de modos diferentes que los niños, por lo tanto, enseñar y los sistemas de apoyo deben ser distintos.

A comienzos de la década de 1970, Malcolm Knowles identificó seis principios sobre el aprendizaje de los adultos que hemos aplicado como pautas para diseñar y desarrollar un curso de formación para maestros de estudiantes con sordoceguera en las Filipinas. En este documento, esquematizaremos cómo trabajamos sobre esa base:

- Los adultos actúan por una motivación interna y son autónomos;
- Los adultos aportan sus vivencias y conocimientos a las experiencias de aprendizaje;
- Los adultos actúan orientados por sus objetivos;
- Los adultos son prácticos;
- Los adultos se enfocan en lo pertinente;
- A los adultos que aprenden algo les gusta ser respetados.

Organización del curso de formación de maestros

Desarrollamos nuestro curso de formación de maestros en Filipinas durante un período de dos años y medio. Hubo tres fases. Primero, tuvo lugar un curso inicial de tres días en la capital, Manila, en el que se reunieron todos los maestros. Segundo, a continuación se llevaron a cabo visitas de supervisión. Los formadores estuvieron con cada maestro en sus aulas

medio año después del curso. Finalmente, de ocho a diez meses después de las visitas, hubo un segundo curso de dos días de formación, en Manila.

CÓMO APLICAMOS LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS

Los adultos actúan por motivación interna y son autónomos

A los adultos les gusta ser capitanes de su propio barco y seguir su propia ruta. Cuando sienten que los demás les imponen información o ideas, con frecuencia tienden a resistir el aprendizaje. Por lo tanto, hay que incluir a los participantes de un curso de formación en forma activa en lugar de que sean observadores pasivos.

Las conferencias con largas presentaciones en PowerPoint no son la forma más eficaz de enseñar a un grupo de adultos. Al planificar la formación de maestros, los conceptos clave son comprometer e involucrar. En lugar de darles una clase, hay que comprometerlos activamente e involucrarlos de diversas maneras. Por ejemplo, hacerlos intervenir en la fase de planificación por medio de un cuestionario previo y luego, basarse en sus respuestas. Asignar tareas de preparatorias. Si esto no fuere posible, hay que asegurarse de que revisen el programa y conversen sobre sus expectativas al comienzo del curso.

Después de los tres primeros días del curso de Manila, los estudiantes se dieron cuenta de que hubo bastantes presentaciones extensas en PowerPoint. Aunque se llevaron a cabo algunos debates y tareas en grupo, apenas fueron suficientes como para comprometer e involucrar a los presentes. Durante el segundo curso, se mantuvieron al mínimo las conferencias. Hubo una participación mucho mayor por parte de los participantes, con simulaciones, ejercicios de reflexión, análisis de videos, estudios de casos y la investigación de recursos disponibles en laweb. Esto fomentó la motivación interna de los alumnos adultos y proporcionó oportunidades a un aprendizaje más autónomo y responsable.

Los adultos aportan sus vivencias y conocimientos a las experiencias de aprendizaje

Si bien el aprendizaje formal puede tener sus desventajas, es de gran valor reunir un grupo de maestros. Los que trabajan con niños que son sordociegos con frecuencia se sienten muy aislados. La sordoceguera es una discapacidad de baja incidencia y a menudo no hay otros maestros cerca para consultar y compartir. Un curso formal proporciona una excelente oportunidad de encontrarse con otros profesionales, desarrollar relaciones, compartir experiencias, aprender de los otros y apoyarse mutuamente. Cada maestro aporta al grupo un caudal de experiencias y percepciones y quien les dicta clases debe sacar partido de esto por medio de la creación de oportunidades de debate y de compartir. Esto permite que cada participante reflexiones e incremente sus propios cimientos de experiencias y conocimientos ya existentes para generar nuevos enfoques, conceptos e ideas y a veces, incluso cuestionar ideas erróneas que puedan tener.

Fue una gran alegría ver crecer las relaciones entre los maestros y desarrollarse amistades durante el curso de formación. En el pequeño pero remoto campo de la educación de la sordoceguera en Filipinas, estas conexiones son escasas pero necesarias. Los maestros mostraron interés en compartir sus experiencias, por ejemplo, todos compartieron las actividades funcionales que hacen con sus estudiantes en sus respectivos lugares y proporcionaron a sus colegas ideas e inspiración culturalmente apropiadas.

Los adultos actúan orientados por sus objetivos

Los adultos están dispuestos a aprender cuando sienten la necesidad de hacerlo. Quieren saber cómo el material del curso les puede resultar útil. Quien los forma tienen que facilitar oportunidades para que relacionen la teoría y la práctica.

Un diario de reflexiones es un práctico instrumento para ayudar a los participantes a integrar lo que aprenden. Después de cada tema, todos los participantes responden preguntas por escrito,

resumen los nuevos conocimientos adquiridos y consideran su relación con las circunstancias de sus propias escuelas. Durante el segundo curso, para que este ejercicio resultara más significativo, agregamos un breve momento para debate, en el que los maestros se agruparon en parejas y compartieron las respuestas a sus cuestionarios.

Al finalizar el primer curso de formación, se usaron los diarios de reflexiones para armar un plan de acción de tres puntos sobre la manera de aplicar los nuevos conocimientos en las situaciones del aula, en sus lugares de origen. Lamentablemente, durante las visitas de supervisión posteriores a la primera etapa, nos dimos cuenta de que la mayor parte de los planes de acción estaban redactados en términos muy vagos y no servían como guía para la acción. Aprendimos que al comienzo se debe dar una explicación clara de las expectativas a fin de que los planes de acción resulten un conjunto dinámico de objetivos. Los formadores debían reunirse con cada maestro al final del primer curso de formación para revisarlos antes de que regresaran a sus casas.

Los adultos son prácticos

Los adultos tienen que saberque los nuevos conocimientos están relacionados con su trabajo. Los ejercicios prácticos y las tormentas de ideas en colaboración les ayudan a pasar de la modalidad de aula y de libro de texto a la resolución de los problemas de la vida real. Debe haber oportunidades durante todo el curso para practicar y aplicar la información y los conocimientos recientemente adquiridos. Por ejemplo, cuando se presenta una nueva forma, la tarea puede ser su aplicación. Ver y analizar videos también crea buenas oportunidades de práctica de campo. Las filmaciones de actuaciones ejemplares pueden resultar inspiradores y ayudar a los participantes a identificar los pasos que conducen a una buena práctica profesional. Se pueden usar otros videos para las sesiones de tormenta de ideas, al responder a preguntas del tipo de: “¿Qué se podría hacer de otra manera para mejorar la situación?”

Otra manera práctica de comprometerse e involucrarse es por medio del estudio de casos. Durante la segunda parte de la formación en Manila, tratamos el tema de la evaluación funcional. Usamos un video sin editar de un participante del curso que trabajaba con su alumno. Eso nos sirvió como estudio de casos para practicar evaluación funcional en varias áreas. Esta experiencia de aprendizaje demostró ser muy eficaz, especialmente porque la maestra estaba presente y pudo responder preguntas y proporcionar información sobre los antecedentes.

Los adultos se enfocan en lo pertinente

Los estudiantes adultos quieren saber que el material del curso es relevante con respecto a lo que quieren lograr. El diario de reflexiones y los planes de acción antes mencionados son instrumentos que los apoyan en su búsqueda de conocimientos prácticos y relevantes. Otras herramientas son un cuestionario o una tarea previos, una revisión al comienzo de la formación (mencionados ambos anteriormente), así como controles regulares del significado, comprensión e importancia durante todo el curso. Estos aportes permiten al que dicta la clase adecuar todo el tiempo el contenido y las experiencias de aprendizaje.

Las visitas de control subsiguientes aproximadamente medio años después del primer curso agregaron una dimensión extra a la relevancia. Las visitas comenzaban con la observación de la maestra mientras daba clase o hacía una actividad con su(s) estudiante(s). Con frecuencia fueron muy animadas, con muchas preguntas, ideas, sugerencias, tormentas de ideas y resolución de problemas. Proporcionaron ricas oportunidades de instrucción individual, aportes específicos y recomendaciones relevantes para las necesidades de los estudiantes, la organización del aula y la escuela. Las visitas también permitieron a los profesores ver si los participantes eran capaces de usar y poner en práctica la información, conocimientos y técnicas cubiertos durante la primera formación y también generaron ideas sobre temas de importancia para la segunda formación.

A los adultos que aprenden les gusta ser respetados

A los estudiantes adultos les gusta que los consideren iguales y los traten más como colegas que como estudiantes. Los profesores deben demostrar respeto interesándose activamente en la evolución de los participantes y reconociendo la riqueza de sus experiencias. Tienen que alentarlos a expresar sus ideas, pensamientos y aportes durante todo el curso.

Con respecto a las visitas de control, puede ser bastante intimidante para un maestro tener dos o más personas en su aula, que observan todos sus movimientos. Por lo tanto, es extremadamente importante que los profesores invitados los traten como iguales y como a un experto en su clase. Es muy útil introducir los momentos de debate con la pregunta: "¿Qué funcionó realmente bien durante esta actividad?" y "¿De qué estuviste especialmente orgulloso hoy?" Esto invita a los maestros a compartir sus percepciones y pensamientos y le permiten determinar el curso y tono de la conversación.

Retos

Los principales retos al organizar y llevar a cabo una serie de cursos son los costos y el tiempo. Reunir a un grupo de maestros de todas las Filipinas en Manila y alojarlos en un hotel durante varios días implica desembolsos significativos. Para una gran cantidad de maestros, esto incluía un largo viaje en avión, autobús o transbordador. Las visitas de supervisión también pueden ser relativamente caras y tal vez requieran mucho tiempo, especialmente cuando hay que viajar a distintas islas y zonas remotas.

Para reducir gastos, vale la pena investigar nuevas formas de estar en contacto con los maestros a distancia. Una de los que participó en el curso estaba dispuesto a tratar de hacer el control por Skype. Encontramos que la manera más eficiente de organizar esto es que ella nos envíe videos cortos en los que está haciendo una actividad con su estudiante. El profesor ve esta filmación y prepara preguntas, sugerencias y recomendaciones para analizarlas durante una reunión por Skype.

Las cuatro sesiones hasta ahora han tenido éxito, con debates animados, muchas preguntas y montones de ideas y sugerencias compartidas. Los factores que han permitido esto son: la creación de una relación entre el maestro y el profesor, un maestro diestro en tecnología y la administración de la escuela que ha cooperado. En el aspecto negativo, hay también retos cuando de pronto la conexión a internet se interrumpe de improviso, la señal no es suficientemente fuerte como para mantener una video conferencia, cuando los archivos de video son demasiado pesados o están en un formato distinto. Sin embargo, como la tecnología evoluciona rápido, la supervisión por Skype es muy prometedora como forma de mantenerse en contacto con maestros a distancia.

Conclusión

En conclusión, reconocer las singulares necesidades de aprendizaje de los adultos ayuda a crear un programa de formación de maestros que sea interesante y eficaz. Los principios del aprendizaje de adultos guían y apoyan a los formadores que quieren incluir eficazmente a los participantes, desde las etapas iniciales de la planificación de un curso hasta la de implementación. La tecnología (como Skype y compartir videos) puede proporcionar nuevas formas de mantenerse en contacto con los maestros a distancia. Como estas herramientas son rentables y consumen menos tiempo, son muy prometedoras para el futuro.

El credo del aprendizaje activo de Mel Silberman (1996) resume el viaje de formación para enseñar y para aprender a formar adultos:

Lo que oigo, lo olvido.

Lo que oigo y veo, lo recuerdo un poco.

Lo que oigo, veo y hago preguntas al respecto o lo analizo con algún otro, empiezo a entenderlo.

Con lo que oigo, veo, analizo y hago, adquiero conocimientos y destrezas

Lo que enseño a otro, lo domino.

Referencias

Knowles, M. S., Swanson, R. A., y Holton, E. F. III (2005). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (El estudiante adulto: Lo realmente típico en la educación de adultos y desarrollo de recursos humanos (6ª ed.). Filadelfia: Elsevier.

Silberman, M. (1996). Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject (Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia). Boston: Allyn y Bacon.

Apoyo educativo especial para niños con discapacidad múltiple en Ucrania: Experiencia en Nadiya, Escuela Especial para niños con discapacidad múltiple

Natalia Gladkykh, Maestra de Educación Especial, Nadiya, Escuela Especial General
Kateryna Glushenko, Profesora Auxiliar, Universidad Pedagógica Dragomanov del Ministerio Público, Kiev (Ucrania)

La formación de niños con discapacidad múltiple se considera una de las áreas vitales en la teoría y la práctica de la educación especial en Ucrania. De acuerdo con su legislación, en los casos profundos, este proceso se lleva a cabo en instituciones educativas especializadas (llamadas escuelas residenciales) en forma individual. Se realiza en clases especiales o si el niño no puede asistir a la escuela, en el hogar. Esta última modalidad se ha convertido en una forma eficaz de brindarles enseñanzas.

Crear métodos eficaces y formas de intervención educativa correctiva para los niños con discapacidad múltiple severa es un reto, porque experimentan dificultades enormes a lo largo del proceso educativo, en particular los que tienen una asociación de discapacidad visual, intelectual y trastornos músculo-esqueléticos.

La discapacidad múltiple es la combinación de dos o más discapacidades fundamentales tales como la pérdida de visión y la discapacidad cognitiva. Esta suma de distintos tipos de discapacidad primaria puede crear una discapacidad secundaria, por ejemplo, las dificultades de desarrollo de conceptos causada por la falta de percepción visual puede amplificarse y complicarse por la disfunción en el análisis mental originada por una deficiencia cognitiva. Juntas crean atrasos en el desarrollo mental de un niño y una reducción de su capacidad de compensación.

En este artículo, se presentan algunas de las experiencias del personal de la escuela ucraniana Nadiya (Esperanza). En ella se han venido prestando servicios de educación especial para niños con discapacidad múltiple durante los últimos veinte años y en la actualidad es la única de ese tipo en el país.

Nadiya se creó originalmente como una institución educativa para niños que no podían ser atendidos en las escuelas especiales generales, porque tenían discapacidad física y mental serias. En este momento, la escuela abarca estudiantes con discapacidad visual, dificultades de aprendizaje, trastornos del sistema locomotor, perturbaciones emocionales y volitivas, epilepsia, trastornos de espectro autista, problemas de conducta y otros síndromes diversos. Ahora hay 250 niños en Nadiya, todos los cuales reciben servicios educativos domiciliarios. Entre ellos, a 143 se les enseña de acuerdo con el programa de quienes tienen discapacidad de aprendizaje y 62 siguen programas individualizados. Los que pueden asistir a la escuela reciben clases individuales o grupales de terapia de lenguaje así como idiomas extranjeros y tecnología de la información. También pueden trabajar con psicólogos y terapeutas vocacionales y de recreación.

La misión principal de la Escuela Nadiya es apoyar las necesidades educativas de los niños con discapacidad múltiple por medio del desarrollo de destrezas sociales y personales y del beneficio de la rehabilitación social y psicológica y de la formación profesional. Se pone énfasis en los valores humanos generales y se prepara a los estudiantes para su futura integración social y su transición a la vida adulta. M.V. Zhigoryeva (Zhigoryeva, 2006) interpreta el apoyo pedagógico como la implementación

pedagógica práctica, centrada en mejorar la competencia social del niño. En otras palabras, las técnicas de la educación especial impulsan el objetivo de enseñarles las destrezas más importantes del comportamiento social.

En este artículo presentamos el análisis de un caso para mostrar las principales ideas y resultados de la educación individual domiciliaria que se practica en la Escuela Nadiya. La metodología para esto incluye:

- Familiarización con un caso particular;
- Estudio de los informes médico y personal de un niño;
- Evaluación pedagógica y psicológica;
- Interpretación de los datos recogidos;
- Selección de los instrumentos y formas de apoyo educativo;
- Resumen.

Análisis del caso de Marta S.

Marta S. se cría en la familia de su tutor. En el momento de la observación inicial en 2014, la niña tenía 8 años y 7 meses de edad. Se tomó su historia médica de los registros correspondientes, su perfil personal y los informes de la junta de asesoramiento psicológico, médico y pedagógico.

Diagnóstico médico

Trastorno músculo-esquelético, parálisis cerebral, tetraplejia espástica, leve retraso mental, atrofia del nervio óptico, astigmatismo y alalia.

El desarrollo psicomotor temprano tuvo un retraso significativo porque la niña había sido criada en una familia problemática y sufrió abandono durante su primer año de vida.

Destrezas motrices

Su diagnóstico neurológico incluye tono muscular anormal, espasticidad y rigidez muscular.

Marta tenía trastornos de los movimientos grueso y fino. La acción de mano y dedos era limitada y no podía separar el pulgar. Era incapaz de asir objetos y mantenía los brazos apretados contra el cuerpo.

Visión

Marta tenía una deficiente coordinación ojo-movimiento. No podía enfocar los objetos ni seguirlos si se movían.

Emociones y comportamiento

Marta demostraba principalmente emociones positivas (risa discreta, sonrisa ante diversos sonidos), a menos que estuviera cansada. No dominaba las técnicas de cuidado personal y se la alimentaba con comida tipo puré.

Era hipersensible, se ponía fácilmente en un estado de excitación emocional y física. Acostumbraba a reaccionar ante estímulos nuevos con un aumento de la tensión muscular, volvía la cabeza hacia un lado, se crispaba ligeramente lo que se asemejaba a un ataque sacádico.

Habilidades cognitivas, desarrollo del habla y del lenguaje

Marta mostraba una baja actividad cognitiva y carecía de interés por el mundo que la rodeaba. Sólo los sonidos fuertes llamaban su atención y no tenía interés en objetos ni juguetes. Las acciones de manipulación de objetos no se habían desarrollado en ella. Tenía un período de atención limitado y se cansaba fácilmente.

La niña mostraba poco interés en el lenguaje de los adultos que la rodeaban. Experimentaba significativas dificultades para entender si le hablaban y no siempre reaccionaba a su propio nombre. Aunque en forma espontánea producía sonidos indiferenciados, no tenía balbuceos en ese momento. Experimentaba tensión muscular en los labios, lengua y mejillas y se incrementaba su salivación.

Contenido y escenarios de la intervención educativa de Marta

Sobre la base de los resultados de la evaluación y observación, el equipo de Marta creó un programa de educación individual para el trabajo correctivo domiciliario personal (educación especial). Recibe los siguientes servicios: clases con un maestro especial (“cualificado en defectos”) tres veces por semana, clases de terapia del habla una vez por

semana, especialista en recreación dos veces por semana y un curso de diez sesiones de masaje tres o cuatro veces al año.

Trabajo de educación correctiva llevado a cabo por la Maestra de Educación Especial:

- Desarrollo de la motivación de una actividad significativa;
- Desarrollo de reacciones emocionales apropiadas;
- Desarrollo de la coordinación ojo-movimiento, atención al sonido y percepción auditiva;
- Desarrollo de movimientos de las manos, postura natural de manos y dedos, movimientos para asir, desarrollo de destrezas de movimiento fino, desarrollo del tacto, de la sensibilidad táctil y de la percepción;
- Aprendizaje de una correcta manipulación de objetos;
- Aprendizaje de la comprensión del habla dirigida;
- Aprendizaje del mantenimiento recto de la cabeza al estar sentada;
- Desarrollo de las condiciones previas para la comunicación expresiva: canto y repetición de vocales y otros sonidos (Novikova-Ivantsova, 2010), repetición de palabras simples.

Las clases con un maestro especial duran de una hora y media a dos, según el estado físico y mental de la niña, principalmente por las mañanas. Todas las clases son individuales. En cada una, se usa un mobiliario adaptado a sus necesidades. El trabajo de educación especial involucra también música y técnicas de terapia artística, elementos de reflexología y kinesioterapia.

Los padres tienen un rol significativo en los servicios de educación domiciliaria adaptados individualmente para niños con discapacidad múltiple. Su eficacia depende de lo involucrados que estén la mamá y el papá en el proceso de rehabilitación y puesta en práctica del programa particular. Así pues, la cooperación con los miembros de la familia es nuestra primera prioridad en la Escuela Nadiya.

Trabajo con los Padres

La madre de Marta estuvo presente en las primeras lecciones, de modo que pudo aprender su estructura y contenido. Los padres han estado involucrados en ciertos elementos de las clases: masaje de las manos, juegos y práctica de tareas presentadas durante las lecciones, lectura de historias y cuentos, enseñanza de destrezas básicas de cuidado personal, preparación de material de enseñanza en la medida de lo posible, estímulo de la actividad comunicacional de Marta y aliento a su repetición de sonidos, sílabas, etc.

Un año más tarde medimos el progreso del desarrollo de Marta:

- Una vez que se hubo familiarizado con su maestra especial, muestra reacciones emocionales positivas en su presencia (sonrisa, movimiento activo en su silla de ruedas).
- Han mejorado la actividad cognitiva de Marta y su motivación: ahora tiene juguetes favoritos, manipula objetos y reacciona positivamente cuando se las arregla para completar la tarea.
- Marta puede sostener erguida la cabeza, la levanta cuando oye su nombre y reacciona emocionalmente al lenguaje hablado.
- Ha mejorado la coordinación ojo-movimiento. Marta muestra reacciones a cambios de iluminación, mira brevemente los objetos que están dentro de su campo visual, sujeta objetos familiares, sigue con los ojos los objetos de colores brillantes, reconoce personas que le son familiares y sabe si un recién llegado es desconocido.
- Marta trata de asir objetos. Mueve los brazos a la izquierda y a la derecha, puede levantarlos unos pocos centímetros y los acerca a su cuerpo. Está aprendiendo a controlar su tensión muscular; durante los espasmos musculares intensos, puede relajarlos si un adulto se lo pide.
- Pronuncia vocales, dice sílabas independientes que se pueden emparejar con objetos o acciones y se involucra en interacciones de comunicación.
- Ahora Marta se sienta en su silla de ruedas y tiene la cabeza recta

Si bien pueden ser limitadas las necesidades educativas y las habilidades de aprendizaje de los niños con discapacidad múltiple, el caso de Marta muestra que pueden progresar en su desarrollo e instrucción. Las condiciones educativas favorables incluyen entornos positivos, programas de educación individualizados, instrumentos educativos y técnicas que correspondan a las necesidades personales de aprendizaje del niño y disponibilidad de los servicios necesarios educativos y terapéuticos.

Sobre la base del análisis de las necesidades de los niños y de sus familias, podemos identificar las principales orientaciones del trabajo educativo con niños con discapacidad múltiple en Ucrania:

- Desarrollo de destrezas de cuidado personal, destrezas de funcionamiento independiente y de comunicación;
- Expansión de su conocimiento acerca del mundo que los rodea, desarrollo de conceptos, actividades de enseñanza apropiadas a su edad;
- Dominio del contenido del programa educativo corrector relevante, consideración de las habilidades individuales del niño;
- Apoyo psicológico a los padres y enseñanza acerca de cómo usar los instrumentos y técnicas educativas y especialmente, la manera de comunicarse con su hijo.

En este aspecto, las destrezas para crear y poner en práctica un plan educativo individual son elementos cruciales del perfil profesional de un educador especial. Hay algunas pautas generales para planificar el apoyo educativo individual de los niños con discapacidad múltiple:

- Evaluar el nivel de desarrollo de un niño según su discapacidad dominante e identificar las áreas que requieren particular atención;
- Realizar una evaluación general e identificar la capacidad de aprendizaje del niño;
- Fijar los objetivos educativos y evolutivos;
- Definir las preferencias del niño a fin de comenzar con la intervención educativa;
- Aplicar terapias apropiadas; música, arte, vocacional, trabajo reflejo y cinético, juego con arena, uso de cuentos de hadas y de otros tipos;
- Usar actividades de juego para enseñar, elegir actividades apropiadas a la edad;
- Dirigir una evaluación de la visión funcional y elegir instrumentos auxiliares de enseñanza adecuados a la visión del niño;
- Seleccionar técnicas de educación especial según las destrezas motrices del niño;
- Usar tareas prácticas adecuadas a la capacidad intelectual del niño;
- Utilizar instrumentos auxiliares técnicos especiales y tecnología computarizada;
- Poner en práctica un enfoque basado en las competencias;
- Aprovechar los remanentes sensoriales o los sentidos que conserva intactos a fin de estimular las funciones disminuidas.

En la actualidad, Ucrania está pasando una transición en su desarrollo político, social y económico. Estos cambios afectan muchísimo todas las esferas de la vida social, especialmente las relacionadas con las prestaciones sociales y la educación de los ciudadanos desfavorecidos. Al mismo tiempo, la educación especial misma está sufriendo reformas de importancia. A medida que el sistema educativo ucraniano avanza hacia la inclusión e integración de los niños con discapacidad, los sistemas escolares especializados enfrentan nuevos retos. Sin embargo, la educación domiciliaria crea condiciones seguras y favorables a los niños con profunda discapacidad múltiple y tanto los educadores especiales como lo padres han llegado a advertir que hay una necesidad permanente de los servicios educativos y médicos que sólo brinda una escuela especial como Nadiya.

Bibliografía:

Zhigoreva MV (2006) Children with complex developmental disabilities : pedagogical help (Niños con discapacidad compleja de desarrollo: ayuda pedagógica), Moscú.

Novikov-Ivantsova TN (2010) From the word to the phrase (De la palabra a la frase), Moscú, 38.

De un diagnóstico erróneo al correcto: Estudio de un caso en Chennai (India)

Prasannan Srinivasan, Responsable de Formación Sense Internacional India

Primera Etapa

Selvi se casó con el hijo de su tío materno. Dio a luz un hermoso ángel con ceguera total al que dieron el nombre de Yyothi (luz). El padre estaba decepcionado y nunca quiso a la bebé y ni siquiera la tocaba. Surgieron conflictos entre los padres. Selvi, una madre llena de amor, esperanza, fuerza y valor, decidió criar sola a la niña. Regresó a la casa de su madre con Jyothi.

Oruga

Jyothi creció feliz con el amoroso cuida de su madre y de sus abuelos maternos. La aceptaron en una reconocida escuela para ciegos de la India. Los primeros dos años de su escolarización fueron buenos, sin complicaciones. Sin embargo, se observó que siempre se quedaba cerca de la maestra, tenía miedo de tocar juguetes con pelo y no se mostraba activa en juegos de exterior. En ese momento, maestras y administradores consideraron que esos aspectos era insignificantes, ya su trabajo se centraba en las destrezas académicas.

Cuando llegó el momento en que Jyothi tenía que leer y escribir braille, se puso en evidencia el problema escondido. Cuando le dieron una regleta y un punzón, no podía entender lo que tenía que hacer y picó toda la hoja ella sola. Su maestra reaccionó, hizo que tuviera miedo de tocar los materiales braille y desarrolló un sentimiento de aversión hacia los objetos en general. Consideraron que se protegía del contacto y que tenía problemas de desarrollo del movimiento fino.

Sus maestras concluyeron que Jyothi tenía problemas sensoriales adicionales. Día a día iban aumentando sus quejas con respecto a la niña. En India, no se permite la expulsión de ningún estudiante, pero podían hacer que su permanencia fuera difícil. La administración presionó a la madre, la citaban con frecuencia y le repetían sus evaluaciones negativas. Finalmente, la madre decidió retirarla.

Crisálida

Selvi recorrió muchas escuelas y en 2010 llegó a la Unidad Sadhana para Sordociegos con Multidiscapacidad, de la Escuela Clarke (Chennai), Allí se encontrón con Srinivasan, un educador especial de sordociegos que se había graduado en el Programa de Liderazgo Educativo de Perkins (2005-2006). Él la recibió cordialmente y realizó una evaluación funcional en diversas actividades y situaciones.

Esto reveló que la niña tenía ciertamente algunos retos. No tenía conciencia de conceptos espaciales y no asociaba el significado de los números. Aunque mostraba un poco de miedo a tocar cosas nuevas, era una estudiante brillante con algunas tendencias autistas. Sin embargo, Jyothi no se protege del contacto con cosas y tiene realmente mucha curiosidad con respecto a todo lo que la rodea. Tampoco presentaba problemas de movimiento fino. Tenía un talento impactante; podía recordar de memoria todos los puntos braille de los alfabetos inglés y Tamil (su lengua regional) y podía repetirlos oralmente en cualquier momento. Tenía un don innato para la música y podía tocar el teclado con gracia. Recordaba y recitaba todos los versículos de la Biblia.

De crisálida a la etapa adulta

Ubicaron a Jyothi en un pequeño grupo de cinco estudiantes en la Unidad Sadhana donde disfrutaba de todas las actividades funcionales que le asignaban. Las estrategias de enseñanza fueron siempre mano bajo mano, conocido a desconocido, simple a complejo, repetición y refuerzo.

El personal se dedicó mucho a infundirle

seguridad. Cualquier respuesta negativa la hacía perder confianza en la posibilidad de aprender esa destreza en particular y dañaba el vínculo entre ella y la maestra. El personal evitó darle respuestas indirectas, formular preguntas retóricas o que indicaran negación (por ejemplo, “¿Por qué estás haciendo eso?” “Qué pasa contigo?”). Los maestros de Jyothi tuvieron cuidado de darle órdenes directas que describieran lo que era necesario que hiciera a continuación. Nunca la forzaron a tocar nada que disparara su miedo. Este sentimiento negativo fue desapareciendo gradualmente porque se le estimulaba la curiosidad por medio de la actividad con una bolsa con cosas para percibir y la exploración mano bajo mano.

Al trabajar con Jyothi, se tuvieron conscientemente en cuenta todas las estrategias mencionadas, y se puso el foco en la mejora de sus conceptos espaciales para que pudiera leer y escribir braille. Con un tablero grande con clavijas de plástico aprendió la posición relativa de los puntos braille así como el significado de los números.

Después de algunos meses de entrenamiento, Jyothi comprendió el concepto espacial. Entonces se redujo el tamaño de las clavijas y continuó la formación. Este punto fue como el corcho de una botella de champagne; cuando se lo quita la bebida sale como una fuente. Esta pequeña adaptación hizo surgir su talento y se sintió mucho más cómoda al aprender a leer y escribir en braille. Ahora, entiende el significado de “arriba abajo”, “izquierda a derecha”, “medio”, etc. Mostró interés y usó muy bien las manos y las yemas de los dedos para leer braille.

Primero le dieron una máquina braille para practicar y adquirir confianza. Finalmente, pasaron a la regleta braille y el punzón reales y aprendió destrezas de preescritura de mayor complejidad y dificultad.

También le enseñaron a leer de un modo similar y esto despertó su interés por el aprendizaje del braille. Una vez que obtuvo una velocidad mínima de lectura y escritura, le enseñamos estenografía. Se la hizo practicar mucho todo esto y cuando encontraba una nueva palabra en escritura integral, era capaz de decodificarla sin nuestro apoyo.

Mariposa

Se le aconsejó a la Sra. Selvi a utilizar los talentos de Jyothi y se consiguió que la admitieran en una academia de música. A fines de abril de 2015, completó con éxito su quinto año allí. Su capacidad la hizo ser bien conocida entre sus compañeros de estudio. Puede identificar el nombre de las notas musicales en forma inmediata cosa que incluso los estudiantes de tercer año superior encuentran difícil.

Se convirtió en el ángel del colegio. Los profesores, los estudiantes mayores, sus compañeros de clase, todos la conocen, aprecian y valoran su talento. Dicen: “Jyothi es un regalo precioso para nuestro colegio.”



Jyothi aprende el concepto espacial por medio de grandes clavijas



Jyothi aprende a leer y escribir los alfabetos braille con monedas de un tamaño mucho menor





Esta mariposa trajo color a la vida de los miembros de su familia…

Potenciar a los estudiantes con sordoceguera: *Mejora de la educación en aulas inclusivas en la región de Arusha (Tanzania)*

Rajabu A. Mtunge, Director Ejecutivo y **Mustapha Nyello,** Gerente General
Servicios de Apoyo a Sordociegos (Tanzania)

El Proyecto fue financiado por XOVA, ONG internacional que se dedica a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad visual por medio de una mejor atención oftalmológica.

Introducción

En este artículo se examina el resultado de un proyecto emprendido por la ONG Servicios de Asistencia a Sordociegos (DBAS) en la región de Arusha (Tanzania). Apunta a mejorar el acceso a la educación en aulas inclusivas de los estudiantes que tienen ceguera adquirida a una cierta edad, baja visión o sordoceguera. Está dirigido también a aumentar la inscripción y asistencia de estos alumnos.

El proyecto tiene dos formas de abordar esto. Primero, por medio de la financiación aportada por XOVA, DBAS proporcionó anteojos y otras ayudas visuales con la expectativa de que la mejora de la visión remanente alentaría el compromiso y actuación de los participantes. Se ofrecieron asimismo, seminarios para maestros, familias, líderes de la comunidad y miembros del gobierno a fin de incrementar su comprensión de las necesidades y capacidad de este tipo de estudiantes. El objetivo era disipar la ignorancia y el estigma acerca de las personas con discapacidad, y así, facilitar su acceso a la educación y a la vida comunitaria. De estas experiencias surgió un marco conceptual que explica la relación entre el empoderamiento de los niños, sus padres y líderes y un mejor acceso a la educación.

Sordoceguera y necesidades educativas

Una definición de sordoceguera proviene de la ley federal de los Estados Unidos: “Sordoceguera significa discapacidad auditiva y visual simultáneas, cuya combinación causa serias necesidades de comunicación y otras de desarrollo y educativas que no se pueden atemperar en programas de educación especial sólo para niños con sordera o ceguera.”

El enfoque más útil puede ser centrarse en las necesidades para aprender de los estudiantes y el impacto evolutivo y cognitivo de una doble pérdida sensorial. “El rasgo clave de la sordoceguera es que esa combinación limita el acceso a la información auditiva y visual. Los niños con sordoceguera requieren métodos de enseñanza que difieren de los empleados con niños que sólo tienen una de las dos disminuciones.” (Parker, McGinnity y Bruce, sin fecha). La sordoceguera es una discapacidad única que aísla de la información del entorno y de la interacción humana y que exige estrategias específicas de enseñanza para potenciar el acceso a la educación.

Los hallazgos de Jim Kyle y Susannah Barnett (2012) en su Informe Final del proyecto financiado por la Gran Lotería son alentadores. Encontraron que las personas que son sordociegas consideran que para romper con su aislamiento es clave sentir algún control con respecto al entorno y sus interacciones.

Tanzania está entre los países en vías de desarrollo que se han comprometido con los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas. El Nº 2 es Educación Primaria Universal y el país está trabajando para brindar educación a todos los niños de edad escolar. El hecho de que los objetivos de la ONU no tienen marcos específicos para guiar a los

educadores resulta un desafío especial al tratar de poner en práctica cambios en el caso de los niños con sordoceguera o discapacidad múltiple.

Hay modelos educativos para niños con discapacidad, pero provienen de los países desarrollados en los que las condiciones son enormemente distintas. Esto crea muchos retos a la hora de adaptar los sistemas, tanto para los maestros como para los mismos estudiantes.

El Proyecto

A causa de la complejidad de la empresa, Servicios de Ayuda a Sordociegos decidió poner el foco en las necesidades más simples y básicas primero, en una sola región del norte del país. Comenzó con la hipótesis de que potenciar a los niños con sordoceguera adquirida, conduce a mejorar su aprendizaje. Decidimos implementarlo por medio de:

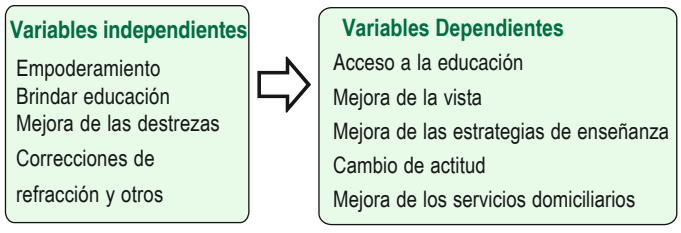
- Potenciar a los maestros de estudiantes con sordoceguera adquirida a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y
- Evaluar la visión útil de los niños de escuela primaria con sordoceguera adquirida y en los casos apropiados, proporcionarles anteojos para corregir los errores de refracción visual o de otro tipo.

Evaluación

A fin de evaluar el éxito de nuestro abordaje, nos enfocamos en las siguientes cuestiones:

1. ¿Mejoró la habilidad de los educadores para enseñarles a los niños con sordoceguera después de su formación?
2. ¿Usan la vista con más eficacia los niños con sordoceguera adquirida después de su empoderamiento (provistos de corrección visual)?

1.0 Marco conceptual; variables;



La **población objetivo** es la beneficiaria del proyecto: estudiantes, maestros, dirigentes y padres. Las **técnicas de muestreo** son intencionales, involucrar tres padres, tres miembros de DBAS, cinco maestros, tres estudiantes, dos miembros de la comunidad, tres dirigentes religiosos, dos DSOWs y un responsable del gobierno, o sea, un total de 21 (sic) encuestados.

Las respuestas se obtuvieron por medio de un cuestionario, entrevistas y observación. Se incluyen las gráficas.

Hallazgos

Pregunta1: *"¿Después de la formación ¿mejoró la habilidad de los educadores para enseñar a los niños con sordoceguera?"*

El estudio muestra que los niños no estaban recibiendo servicios adecuados debido al pobre conocimiento con respecto a la sordoceguera y que el trabajo de este proyecto cambió estas nociones en la región de Arusha. La tabla 2 muestra que el 58% está totalmente de acuerdo y el 38,7% está de acuerdo en tanto el 3,2 no sabe. Este éxito en Arusha destaca la necesidad de ampliar el proyecto a otras partes del país.

Pregunta 2: *"Empoderar a los niños con sordoceguera ¿Conduce a mejorar el aprendizaje?"*

Los resultados muestran que todos los encuestados piensan: 58,1% están totalmente de acuerdo, 41,9% está de acuerdo (ver Tabla 1). Ninguno estuvo en desacuerdo. Esto ilustra que el empoderamiento de los niños tuvo éxito y mejoró su capacidad de aprender y participar en actividades de la comunidad.

Conclusión:

Las personas que han adquirido sordoceguera en Tanzania no están incluidas en los programas de baja visión porque no se reconoce que tengan visión remanente corregible. Entre los niños sordociegos, casi el 70% tienen visión útil, que se puede mejorar con servicios adecuados de atención oftalmológica. En algunos casos, la corrección visual hace que se descarte la

necesidad del braille, para lo cual el apoyo, los materiales y maestros son extremadamente escasos. La corrección de la vista permite a los estudiantes sordociegos usar dispositivos de baja visión y macrotipos, que se obtienen con más facilidad en entornos educativos inclusivos. Por lo tanto, el proyecto muestra que cuando se potencia a este grupo con herramientas apropiadas, son capaces de tener éxito en el aula y en sus comunidades.

Recomendaciones

Sobre la base de los resultados del proyecto de DBAS, el gobierno de Tanzania debe mejorar los servicios de atención oftalmológica a sus ciudadanos. Las personas con sordoceguera y muchos otros se beneficiarán.

Las ONGs también deben prestar atención a este grupo desatendido. Es necesario buscar donantes que apoyen los servicios para las personas con sordoceguera adquirida, grupo que puede realizar maravillas si se lo potencia.

Las ONGs internacionales deben trabajar con las locales, en lugar de dejar que estas se esfuercen por atender grandes necesidades con pocos recursos. Las ONGs internacionales tienen acceso a mayores reservas de fondos que pueden ayudar a resolver problemas críticos identificados por los habitantes locales.

Tabla 1: El empoderamiento de los niños con sordoceguera adquirida ¿facilita una mejora en su aprendizaje?

Respuesta	Frequencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Totalmente de acuerdo	18	58.1	58.1	58.1
De acuerdo	13	41.9	41.9	100.0
Total	**31**	**100.0**	**100.0**	

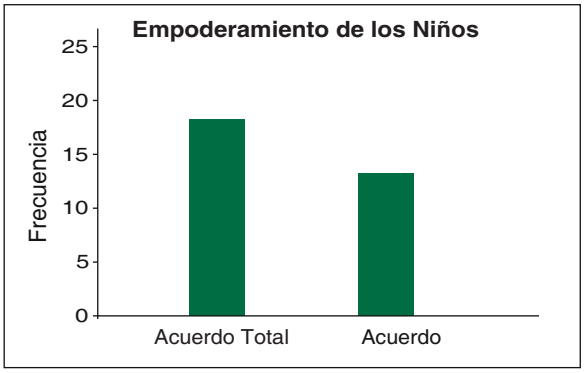
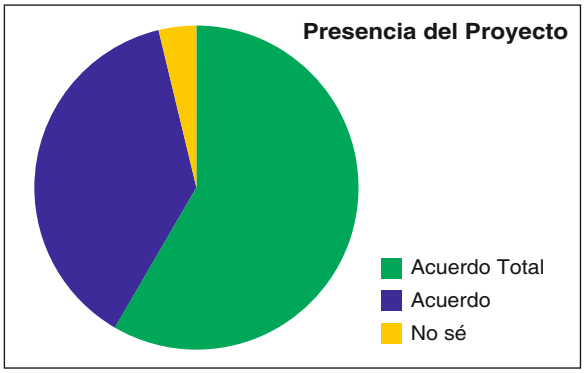


Table 2: Presence of Project

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Totalmente de acuerdo	18	58.1	58.1	58.1
De acuerdo	12	38.7	38.7	96.8
No sé	1	3.2	3.2	100.0
Total	**31**	**100.0**	**100.0**	



Bibliografía:

Parker, A.T., McGinnity, B.L., y Bruce, S.M. (2011). Educational Programming for Students Who are Deaf-Blind: A Position Paper of the Division on Visual Impairments Council of Exceptional Children (Programación educativa para estudiantes que son sordociegos: Documento de posición de la División de Discapacidad Visual del Consejo de Niños Excepcionales). Recuperado de: http://community.cec.sped.org/dvi/resourcesportal/positionpapers.

Educación inclusiva en Indonesia: *Estrategias para el éxito*

Dr. Didi Tarsidi, Departamento de Educación Especial, Universidad de Educación de Indonesia (Indonesia)

Introducción

Por su índole, el hombre es un ser social que siempre desea ser incluido en un grupo y que se une a otro, si no puede lograrlo en el primero. Es decir, una persona con discapacidad, por naturaleza, quiere ser incluida en una comunidad "ordinaria" y sólo cuando esta lo rechaza, se auto segrega junto con otras personas con discapacidad para formar una asociación "exclusiva". Sin embargo, la tendencia a estar en una comunidad exclusiva nunca es permanente, ya que la colectividad ordinaria tampoco puede excluirlo siempre. Esta tendencia a la inclusión comienza cuando ambas partes se dan cuenta de que tienen más puntos similares que diferentes.

La segregación de personas con discapacidad en Indonesia comenzó con la creación de las primeras escuelas especiales, durante la época colonial, a comienzos del siglo XX (la escuela especial para niños con discapacidad visual se creó en 1901; la primera dedicada a los que tenían discapacidad intelectual, en 1927 y la primera para estudiantes con problemas auditivos, en 1930; todas ellas en Bandung, Java Occidental).

En 1952, siete años después de la independencia, el gobierno indonesio promulgó la primera ley nacional de educación. Esta estipulaba que todos los niños de seis años de edad tenían derecho a la escolarización y para los de ocho años era obligatorio ir a la escuela, por lo menos, durante seis años. Con respecto a los niños con discapacidad, la ley establecía que se les debía proporcionar educación especial a quienes la necesitaran. Como consecuencia de este requisito legal, se crearon muchas escuelas especiales entre las que se incluyen la de los niños con discapacidad física y la de quienes presentan perturbaciones sociales y emocionales.

En la actualidad, de acuerdo con los datos estadísticos publicados por el Ministerio de Educación y Cultura de la República de Indonesia, en 2013 tenemos por lo menos 2456 escuelas especiales para diversas categorías de discapacidad (desde jardín de infantes hasta el nivel secundario) con 892.000 alumnos y 17.100 maestros. Sin embargo, la tasa de inscripción escolar aún es realmente baja: sólo del 34,2% y esto, con el incremento favorecido por la educación inclusiva. En general se cree que este enfoque es más eficaz para aumentar la tasa de inscripción de los niños con discapacidad.

Estrategias para promover la educación inclusiva en Indonesia

El proceso hacia la implantación de la educación inclusiva en Indonesia se inició a principios de la década de 1960 en Bandung, por una pareja de estudiantes con discapacidad visual con el apoyo de la organización de personas con deficiencia visual como grupo de presión. Durante ese tiempo, las escuelas especiales para estudiantes con discapacidad visual sólo proporcionaban servicios educativos hasta el nivel inicial de educación secundaria, después del cual se les brindaba formación profesional en artesanías y masaje. Una cantidad de jóvenes con discapacidad visual insistieron en pasar al nivel superior de la educación y trataron de ingresar en escuelas ordinarias a pesar de la resistencia por parte de estos establecimientos. Su perseverancia consiguió cambiar la actitud y se aceptó a un par de alumnos. El éxito que tuvieron hizo que cada vez más las escuelas de nivel superior y luego las universidades (aunque muy lentamente) se abrieran a los estudiantes con discapacidad visual.

A fines de los años ’70, el gobierno empezó a prestar atención a la importancia de la educación integrada e invitó a Helen Keller Internacional, Inc. a colaborar con el desarrollo de escuelas integradas. Las de nivel primario con esta característica surgieron en Yakarta, Bandung, Yogyakarta y Surabaya. El éxito del proyecto condujo a que se produjera una Carta de Decisión por el Ministerio de Educación (1986) en la que se estipulaba que los niños cualificados con discapacidad debían tener la oportunidad de asistir regularmente a clase junto con sus iguales sin discapacidad.

Lamentablemente, cuando el proyecto de educación integrada llegó a su fin, la implementación de esta modalidad educativa se practicó cada vez menos, especialmente a nivel de escuela primaria.

No obstante, hacia fines de los años ’90, se hicieron nuevos esfuerzos para desarrollar la educación inclusiva a través de un proyecto de cooperación entre el Ministerio Nacional de Educación y el gobierno noruego, con la administración de Braillo Norway y la Dirección Nacional de Educación Especial. A fin de no repetir la experiencia anterior de la desaparición de la modalidad integrada, se prestó atención a la sostenibilidad de este programa.

Las estrategias de sostenibilidad son las siguientes:

- Difusión de la ideología de la educación inclusiva por medio de seminarios y talleres;
- Ampliar el rol de las escuelas especiales existentes para que funcionen como centros de recursos de apoyo para las escuelas inclusivas;
- Actualización/formación de maestros de escuelas especiales tanto como de centros ordinarios para capacitarlos a fin de que puedan brindar mejores servicios a los niños con necesidades especiales en entornos inclusivos;
- Reorientación de la formación de los maestros en universidades y participación de estas en el programa;
- Descentralización de la adopción de políticas para dar más lugar a los gobiernos locales en la puesta en práctica de la educación inclusiva;
- Estímulo y asesoramiento para la formación de grupos de trabajo a fin de promover la puesta en práctica de la educación inclusiva;
- Participación de las ONGs y de las organizaciones internacionales en la promoción de la educación inclusiva;
- Creación de redes entre las diversas partes involucradas;
- Establecimiento de escuelas inclusivas piloto;
- Creación del programa de maestría en inclusión y educación de necesidades especiales.
- Defensa de la promulgación de un instrumento nacional regulatorio sobre educación inclusiva;
- Dotación de incentivos (financieros o logísticos) para las escuelas que pusieran en práctica la educación inclusiva;
- Creación de “Distinciones de Educación Inclusiva” anuales. Se otorgan por el Ministerio de Educación y Cultura a gobiernos provinciales, escuelas, universidades y personas que muestran constante compromiso con la implementación de la educación inclusiva.

La estrategia demuestra ser significativamente eficaz. El eco de la educación inclusiva continúa más allá del 2005, año en que se discontinuó el proyecto. A continuación, se detallan los resultados observables más inmediatos de los esfuerzos realizados:

1) Se organizaron diversos talleres y seminarios sobre educación inclusiva, tanto a nivel nacional como local. Contaron con la participación de educadores , administradores de los servicios y otras autoridades y grupos relacionados, entre los que se incluían autoridades gubernamentales provinciales y locales así como personalidades de la comunidad y asociados internacionales.

2) El Ministro de Educación y Cultura seleccionó diversas escuelas especiales de distintas provincias para que funcionaran como centros de recursos en apoyo de las escuelas ordinarias de la región, a fin de que se pusiera en práctica la educación inclusiva sin que perdieran su rol

de escuelas especiales. A su vez, las autoridades provinciales de educación de una cantidad de provincias designaron también otras escuelas especiales de sus áreas respectivas como centros de recursos. Además, algunas entidades privadas también tomaron la iniciativa de brindar servicios de apoyo a las escuelas inclusivas. Su cometido es apoyar a las escuelas ordinarias con maestros especializados itinerantes, preparación del personal en adaptaciones curriculares y aprendizaje diferenciado, modificaciones del entorno y provisión de equipos especiales y materiales de enseñanza.

3) Una cantidad de autoridades educativas provinciales tanto como municipales formaron grupos de trabajo sobre educación inclusiva. Los integran personas muy involucradas en este tema; provienen de distintas instituciones entre las que se cuentan universidades, escuelas especiales y departamentos de educación. Su tarea es difundir la ideología de la educación inclusiva y asesorar sobre la manera de ponerla en práctica.

4) En 2002, se instalaron 27 escuelas inclusivas piloto en 9 provincias en las que había centros de recursos. En los años subsiguientes, se fueron creando cada vez más. Una cantidad de ellas, la mayoría, son privadas que se han modificado incluso voluntariamente para adoptar esta modalidad.

5) Muchas universidades se involucraron activamente en la promoción de la educación inclusiva en sus regiones y cada vez más van introduciendo este tema como materia o como contenido en otras asignaturas relacionadas con sus estudiantes y muchos de ellos se motivan para abarcar aspectos de la educación inclusiva como asunto de sus investigaciones. Además, muchas universidades han creado centros de servicios de apoyo para los estudiantes con discapacidad. Un par de ellas (UIN en Yogyakarta y UB en Malang) incluso empezaron a fijar una cuota para estudiantes con discapacidad en la admisión de alumnos nuevos y les proporcionan servicios de apoyo.

6) UNESCO y algunas ONGs internacionales se involucraron mucho en la promoción de la educación inclusiva en una cantidad de provincias. Es de destacar el trabajo de Helen Keller Internacional y Handicap Internacional. Sus actividades incluyen: (1) Identificación, Evaluación e Inscripción: Búsqueda de niños con discapacidad que no asisten a la escuela y los ayudan a inscribirse en un programa adecuado y accesible desde el punto de vista local; (2) Calidad de la educación: Mejora de las técnicas de enseñanza, creación de entornos de aprendizaje que contribuyan a la inclusión de los niños con discapacidad y al desarrollo de currículos y programas revisados a fin de que satisfagan las necesidades del alumno; (3) Movilización de la experiencia y conocimientos locales de las ONGs y universidades como base para el diseño de iniciativas de programas y colaboración con las contrapartes gubernamentales para ayudar a la puesta en práctica y crecimiento sostenibles.

7) Las organizaciones de personas con discapacidad han tomado parte activa en la promoción de la educación inclusiva. Entre otras, PERTUNI (Unión Indonesia de Ciegos), en cooperación con ICEVI y la Fundación Nipona, ayudaron a diversas universidades (UNJ en Yakarta, UPI en Bandung y UNESA en Surabaya) para que comenzaran a crear centros de servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad visual. Se espera que tales centros se sigan desarrollando para atender a alumnos con otras discapacidades.

8) Se creó un Programa de Maestría en Inclusión y Educación de Necesidades Especiales en la Escuela de Posgrado de la Universidad de Educación de Indonesia (UPI), en Bandung (Java Occidental), con ayuda técnica de la Universidad de Oslo. El programa comenzó en

2003 con 18 estudiantes becados por el proyecto. Después de su finalización en 2005, continúa evolucionando ininterrumpidamente con una inscripción anual de 15 a 25 alumnos cada nuevo año académico. En 2014, UPI abrió hasta un programa de doctorado en educación especial enfocado en la inclusión. Además, en los últimos años, otras dos universidades, UNESA (Surabaya) y UNY (Yokarta) también adoptaron la iniciativa de crear un programa similar de maestría. Conviene destacar que la educación especial a nivel de pregrado estuvo en marcha en Indonesia desde mediados de la década de 1960. En la actualidad, por lo menos 10 universidades cuentan con un programa de ese tipo.

9) En 2009, el Ministerio de Educación Nacional promulgó una Reglamentación de la Educación Inclusiva para Estudiantes con Discapacidad y Superdotados (Permendiknas 70/2009). En este documento se estipula, entre otras cosas, que el gobierno municipal debe designar por lo menos una escuela primaria y una secundaria elemental de cada distrito y por lo menos una secundaria superior o de formación profesional de cada municipio para implementar la educación inclusiva así como alentar a otras escuelas a hacer lo mismo.

   Además, en 2014, el Ministerio también promulgó otra normativa sobre el acceso a la educación superior de estudiantes con discapacidad en entornos inclusivos (Permendikbud 46/2014). En esencia, se estipula que a los estudiantes con discapacidad se les debe dar las mismas oportunidades de educación superior con una accesibilidad que los apoye de modo que puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje junto con los demás compañeros

10) En 2014, el Ministerio de Educación y Cultura informó que el número de escuelas inclusivas en Indonesia llegó a 2.430, un incremento drástico comparado con 27 en 2002. Con eso, ese año había alrededor de 125.000 niños con discapacidad en las escuelas[1]. También se dejó constancia de que en 2014, la tasa de inscripción escolar de los niños con discapacidad fue de 34,2%[2]. Esto es un aumento altamente significativo si se lo compara con el de alrededor del 10% registrado a principios de la década del 2000.

Análisis

Con las estrategias antes mencionadas, la cantidad de escuelas inclusivas y el número de niños con discapacidad inscritos en escuelas inclusivas se han incrementado significativamente desde que se presentó tal concepto en Indonesia, en 1999. Pero parece que no es tan bueno desde el punto de vista cualitativo.

La educación inclusiva se logra cuando se acepta de buena gana a los estudiantes con discapacidad para que asistan a cualquier escuela de su barrio, puedan participar en todas las actividades escolares sobre una base de igualdad y tengan las mismas oportunidades de éxito.[3]

La inclusión tiene tres componentes clave: (1) inclusión física; (2) inclusión social y (3) inclusión curricular.[3] Para que se reúnan estas tres componentes se requiere la cooperación de los estudiantes, los padres y los maestros y el apoyo de los directores, de la comunidad escolar y del Departamento de Educación.

---

[1]http://hariansib.co/view/Sekolah/30190/Kemdikbud--Layanan-Pendidikan-Anak-Berkebutuhan-Khusus-Rendah.html

[2]http://www.antaranews.com/berita/464852/menteri-anies--pendidikan-inklusif-adalah-hak-anak-berkebutuhan-khusus

[3]Inclusive Education, Position Paper, Advocacy for Inclusion, March 2007. www.advocacyforinclusion.org

Estar físicamente incluido quiere decir que los niños con discapacidad asisten físicamente a la escuela local del barrio, juegan en los mismos patios, están en las mismas clases y tienen acceso a los grupos especializados, tales como arte, computación, educación física al mismo tiempo y con la misma duración que sus iguales sin discapacidad.

Pero fomentar una inclusión social positiva es algo mucho más complejo que la presencia del niño en una clase. Uno puede ser rechazado y sentirse solo incluso en un aula superpoblada. La gente que pertenece a un grupo son los que comparten las mismas experiencias que los otros miembros y cualquier reducción en el tiempo en que eso sucede tiende a poner en riesgo la inclusión social.

La inclusión curricular requiere la participación de todos los niños en las mismas actividades diarias de aprendizaje y para eso, son esenciales una cuidadosa consideración y preparación. Para que los estudiantes con discapacidad puedan participar plenamente en las acciones generales del aula, se requieren algunas adaptaciones. A veces, lo necesario puede ser tan simple como: (a) cambiar las expectativas de desempeño (por ejemplo, deletreo de distintas palabras; 10 problemas de matemáticas en lugar de 20); (b) permitir que los estudiantes respondan de distinta manera; (c) cambiar los materiales para que estén a tono con las características motivacionales, sensoriales o físicas del estudiante; (d) proporcionar tiempo adicional para completar una tarea o responder; (e) proporcionar dispositivos de apoyo (por ejemplo, grabadores de cinta para tomar nota, computadoras); (f) enseñanza o guía previas; o (g) modificar las reglas de participación.[4]

La investigación indica que la educación inclusiva puede tener éxito cuando existe un sistema de apoyo. Más abajo se enumeran las actividades y sistemas de apoyo que existen comúnmente cuando se logra éxito en la inclusión.[5]

1. **Actitudes y creencias**
   - El maestro común cree que el estudiante puede tener éxito.
   - El personal de la escuela está comprometido con la idea de aceptar la responsabilidad de los resultados del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.
   - Se ha preparado al personal de la escuela y a otros estudiantes de la clase para recibir al estudiante don discapacidad.
   - Se ha informado a los padres sobre el programa y ellos apoyan los objetivos que tiene.
   - El personal de educación especial se compromete con la práctica colaborativa en las aulas de educación general.

2. **Servicios y adaptaciones físicas**
   - Se dispone de los servicios que necesita el estudiante (por ejemplo, terapias de salud, física, ocupacional o del lenguaje).
   - Las adaptaciones de la planta física y de los equipos se adecuan a la satisfacción de las necesidades del estudiante (por ejemplo, juguetes, instalaciones del edificio y del patio de juegos, materiales de aprendizaje, dispositivos de apoyo).

3. **Apoyo escolar**
   - El director entiende las necesidades de los estudiantes con discapacidad.
   - La cantidad de miembros del personal de que se dispone es adecuada, con inclusión de auxiliares y empleados de apoyo.

[4]Giangreco & Doyle. 2000. Consideraciones curriculares y de instrucción para enseñar a estudiantes con discapacidad en aulas de educación general, en Wade. S.E. (responsable de la edición). 2000. Educación Inclusiva: Registro de casos y lecturas para futuros maestros y los que están trabajando. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[5]Consejo de Niños Excepcionales (1993). Incluir estudiantes con discapacidad en aulas generales. ERIC EC Digest #E521. Oficina de Compensaciones ERIC sobre Educación de la Discapacidad y de Talentos Superiores.

- Se proporciona adecuada formación y asistencia técnica al personal sobre la base de sus necesidades (por ejemplo, información sobre discapacidad, métodos de enseñanza, actividades de concientización y aceptación para los estudiantes y técnicas de integración de equipos.
- Existen adecuadas políticas y procedimientos para el control individual del progreso de los alumnos, valoración y tests incluidos.

4. Colaboración

- Los educadores especiales forman parte del equipo de enseñanza o planificación.
- Se usan abordajes de equipo para resolver problemas e implementar programas.
- Apoyo de los maestros ordinarios, los de educación especial y otros especialistas (por ejemplo, colaboración en la enseñanza, enseñanza en equipo, grupos de apoyo a los maestros).

5. Métodos de enseñanza

- Los maestros dominan los conocimientos y técnicas necesarias para seleccionar y adaptar los currículos y los métodos de enseñanza de acuerdo con las necesidades del estudiante.
- Se dispone de diversas formas de organización de la enseñanza (por ejemplo, enseñanza en equipo, grupos transversales, tutoría de los iguales, equipos de apoyo a los maestros).
- Los maestros promueven un entorno de aprendizaje cooperativo y promueven la socialización.

Si bien se encuentran en Indonesia todas las actividades y sistemas que figuran en la lista anterior no todas están presentes en una misma escuela.

Conclusión

Las estrategias para promover la educación inclusiva han demostrado ser eficaces en el esfuerzo por ponerla en práctica en Indonesia durante los últimos 16 años, por lo menos cuantitativamente.

Han contribuido a incrementar la tasa de inscripción de estudiantes con discapacidad desde alrededor de un 10% a comienzos de los 2000 a 34,2% en 2014. La clave de este éxito es el hecho de que las estrategias han abarcado tanto sectores distintos de la sociedad, como del gobierno, ONGs, organizaciones de personas con discapacidad, escuelas especiales y universidades.

Sin embargo, aunque los talleres y seminarios y las publicaciones en los medios cambiaron significativamente las actitudes y creencias de muchas personas hacia la educación inclusiva, es obvio que la vasta mayoría de la sociedad del país todavía necesita modificar sus actitudes y creencias para apoyar esta ideología. Y entre los que tienen posturas y convicciones positivas aún se requiere más comprensión de cómo se puede implementar esto. Aunque muchas escuelas disponen de servicios específicos de discapacidad y en una cierta medida de adaptaciones de la planta física y de los equipos para satisfacer las necesidades especiales de estos estudiantes, la mayoría de ellas carecen aún de tales posibilidades. Les faltan maestros competentes para manejar las clases inclusivas. Las Reglamentaciones Ministeriales sobre la Educación Inclusiva estipulan que el Gobierno Municipal tiene que proporcionar al menos un maestro de educación especial para cada escuela en la que se ponga en práctica la inclusión, pero es obvio que lleva tiempo implementar esto. Se han creado centros de recursos para apoyar las escuelas inclusivas pero se necesitan mayores esfuerzos para incrementar su eficiencia.

A pesar de todo esto, los indicadores muestran que la implementación de la educación inclusiva en Indonesia, está siendo cada vez mejor.

> Antes solo conocía la oscuridad y el silencio... mi vida no tenía pasado ni futuro... pero una pequeña palabra cayódesde los dedos de otro en mi mano que se aferró al vacío, y mi corazón brincó al arrebato de la vida.
>
> *- Helen Keller*

Atender a los niños con discapacidad compleja en centros de asistencia

Dra. Namita Jacob, Perkins Internacional
namita.jacob@perkins.org

En Asia, encontramos a niños con compleja discapacidad multisensorial que viven en centros de asistencia. Con frecuencia se ignora esta situación en nuestros debates de política, formación de maestros y evaluación de las prácticas de educación inclusiva. Sin embargo, trabajar con un centro de asistencia presenta singulares retos y como hemos llegado a advertir el sorprendente número de niños que viven esta situación, hemos tratado de definir mejor los desafíos que presentan la prestación de servicios y nuestras estrategias de intervención.

Niños con discapacidad sensorial compleja en centros de asistencia: situación actual

Los centros de asistencia incluyen organizaciones con una amplia gama de filosofías, servicios y misiones. Muchos ofrecen servicios tanto a niños en situación de pobreza cuyas familias no pueden apoyarlos adecuadamente como a otros que no tienen padres. Perkins Internacional se vincula con los que han sido creados por el gobierno, grupos privados de ciudadanos u órdenes religiosas que pueden especializarse en niños con discapacidad o que tienen grupos de diversos niveles de habilidad, o de la misma o diversas edades. A fin de brindar un espacio y seguridad adecuados, este tipo de centros se encuentran con frecuencia lejos de las ciudades y aislados del vecindario en recintos amplios, bloqueados por altos muros y portones. Muy a menudo encontramos que los niños están bien atendidos: están limpios, en entornos seguros, con buena ropa y alimentación nutritiva. Sin embargo, en muy pocos, en especial en el caso de los niños con necesidades complejas, se sienten cómodos al pensar y planificar el futuro de estas criaturas. La mayoría asume que los van a cuidar durante toda su vida y por lo tanto, se centran simplemente en mantenerlos sanos y activos.

Muchos niños han estado en el orfanato desde la niñez, cuando la complejidad médica se hizo evidente para la familia. Otros llegan en la primera infancia cuando las familias advierten que un tratamiento no resolverá los problemas; o a la edad en que se vuelven demasiado pesado para cuidarlos. Sea cual fuere la razón, es típico que pasan una parte significativa de sus años de desarrollo lejos del amor, la esperanza y la atención que las familias proporcionan.

Impacto a largo plazo en la vida de los niños con discapacidad sensorial compleja

Si bien muchas estrategias y experiencias apoyan el desarrollo y aprendizaje de los niños con discapacidad sensorial compleja, con frecuencia nos encontramos con situaciones en Asia en las que es un desafío proporcionar apoyo cualificado. En esos casos, trabajamos con la familia para elaborar un sueño, una visión de un futuro deseable para su hijo, enseñamos las estrategias básicas para lograr comunicación e independencia e integrar estas destrezas en las rutinas cotidianas del niño y la familia.

Estructurar sueños con quien atiende al niño

A lo largo de los años, en nuestro trabajo con familias y maestros, hemos llegado a entender la gran importancia de tener siempre sueños para el niño. Particularmente en el caso del que tiene una discapacidad significativa, cuando quienes lo atienden no mantienen sueños fuertes, la intervención no tiene dirección y las decisiones acerca de un próximo paso significativo resultan siempre difíciles de tomar. Un principio guía para una intervención eficaz ha sido trabajar estrechamente con las familias y cuidadores porque ellos constituyen el entorno más tal sueño.

sólido del niño. Si ellos tienen un sueño para el futuro de la criatura, es más fácil hacer elecciones que impacten las experiencias de su niño y mantengan la motivación y energía requeridas para brindarle oportunidades que puedan conducir al logro de tal sueño.

Rutinas enriquecedoras

Los cambios significativos de salud, movimiento o comunicación indican que es muy fácil que se dedique todo el día para adaptarse a los retos inmediatos del niño y anticipar y atender sus necesidades básicas. Sin embargo, es a través de un compromiso activo y significativo en las pequeñas y repetitivas rutinas de la vida que el niño aprende cosas claves sobre sí mismo y su entorno y desarrolla destrezas importantes para su vida. Con las rutinas ricas, llega la comprensión de cómo está estructurado el mundo físico y social, lo que ayuda a la criatura a aprender técnicas de comunicación y pensamiento y cómo gestionar su mundo. A medida que crecen, el aumento de su participación en las rutinas de la familia y después en las de la comunidad les ayuda a desarrollar sus sueños y a descubrir sus propios intereses y habilidades.

Retos típicos que presentan los centros de asistencia

En los centros de asistencia, que enfrentan la necesidad de brindar constantes cuidados a varios niños, las rutinas típicas que se creen aseguran la vida, pero no el hecho de vivir; se enfocan en la eficiencia y el mantenimiento de la salud, pero no hay espacio para la experiencia que nutre la personalidad y el aprendizaje.

- Despertarse 6.00 a.m.
- Ir al baño
- Comida
- Enviarlo afuera a tomar sol
- Ir al baño
- Bañarse
- Ver TV dentro/hora del juego propio
- Comida
- Sueño
- Salir
- Comida
- Dormirse a las 6.00 p.m.

Los programas que han compartido con nosotros son similares en muchos de los orfanatos, en los que el personal tiene turnos de 6 horas de atención a los niños. Los cambian de habitación, no tanto por la variedad de experiencias que esto implica, sino debido a fines prácticos, como los horarios de limpieza de las salas. A veces los envían a entornos más alentadores como el exterior, pero puede suceder que simplemente los ubiquen y se requiera que se queden en la colchoneta ya que el foco está puesto en los beneficios para la salud del aire fresco y el sol y raramente se considera la idea de la gama de experiencias que puede proporcionarles el juego al aire libre.

Ocuparse de la modificación del entorno físico y del enriquecimiento de las rutinas con el cuidador primario es con frecuencia, un primer paso de intervención. Sin embargo, como colaboradores en un Hogar de Asistencia, nos enfrentamos con una cuestión curiosa: ¿Quién es realmente el cuidador primario? ¿Con quién tenemos que asociarnos? ¡Hay tantos adultos involucrados y cada uno tiene una responsabilidad y un rol diferente!

En una situación familiar, son los padres quienes toman las principales decisiones sobre la vida y la experiencia cotidianas de los niños, ponen en práctica y supervisan tales actividades y están estrechamente vinculados durante muchos años a la vida de sus hijos. Son ellos también quienes ganan el dinero que mantiene la casa y se dividen las tareas y, por lo tanto, pueden determinar fácilmente el uso del dinero y del tiempo de las personas.

Pero en un centro de asistencia, las decisiones acerca de las experiencias y entornos del niño se toman por diversos adultos e incluso, agencias, cada uno de los cuales tiene responsabilidades específicas: finanzas y administración, la creación de políticas y su puesta en práctica, etc., mientras las actividades directas de cuidado e interacción recaen en un grupo de adultos que con frecuencia conocen mejor a los niños. Sin embargo, estas personas son generalmente responsables de varios niños al mismo tiempo, y no es probable que tengan libertad para aplicar rutinas individuales en cada caso y pocas

veces se encargan de atender a la misma criatura durante más de unos pocos años, tiempo después del cual o se cambia de sala al niño o a quien lo atiende. Por eso tenemos una desconcertante lista de adultos que intervienen con estructuras y rutinas estrictas que impiden el diseño de oportunidades simples de aprendizaje.

Estrategias para la vinculación con éxito con centros de asistencia

En nuestro trabajo con orfanatos en Indonesia y Vietnam, llegamos a darnos cuenta de que la estrategia básica de intervención sigue siendo la misma: ¡sólo la cantidad de personas involucradas es significativamente diferente!

El primer paso es siempre incrementar la concienciación acerca del potencial y la capacidad de los niños con una discapacidad sensorial compleja y al mismo tiempo, cambiar la forma en que los adultos ven su rol en la vida de las criaturas. Deben propiciar su desarrollo y no únicamente cuidarlos en forma pasiva.

Con frecuencia, empezamos por pedirles que reflexionen acerca de sus propias experiencias de la infancia y el papel de los adultos en la influencia de la dirección de sus vidas y de las destrezas, conocimientos y creencias que tienen. Una vez que descubren cómo les hicieron sentir acciones simples como hacerse cargo de comprar la leche para la familia o cuidar de un hermanito menor y cuánto aprendieron con eso, ven las experiencias de los niños con ojos diferentes. Les pedimos que comparen cómo pasaban sus días y qué hacían los adultos para que eso fuera posible y cómo los niños que están a su cargo viven el día a día y qué pueden hacer para cambiar esa realidad. Generalmente, esto es el principio de la resolución de problemas en grupo, lo que los entusiasma y les resulta creativo.



Las creencias tienen que estar vinculadas a estrategias y con frecuencia nos acercamos a quienes cuidan a los niños y trabajamos junto a ellos en sus rutinas, pero ponemos en práctica estrategias simples que promueven la comunicación e independencia. Con frecuencia, cambios sencillos en la organización del entorno físico o una pequeña adaptación puede ser origen de una enorme diferencia. Usualmente, se sorprenden con la rapidez con que los niños aprenden y la velocidad con que emerge su personalidad y se sienten intrigados y dispuestos a probar.

A medida que las conversaciones se convierten en debates sobre el futuro, presentamos historias y fotos de niños a los que hemos atendido y qué hacen en la actualidad en su vida de adultos. Siempre que resulta posible, como fue el caso de un orfanato en Indonesia, invitamos a los adultos jóvenes con discapacidad compleja a hacerles una visita y estas interacciones enriquecen a todos, desde el Director del Centro de Asistencia hasta los niños y quienes los cuidan.

Es esencial el compromiso de adultos a todos los niveles, desde el Ministro o Junta hasta los Directores Administrativos, los superintendentes médicos y el personal que proporciona directamente los servicios, porque la toma de decisiones está distribuida entre todos ellos.

Una segunda estrategia importante es estructurar las destrezas de compromiso de quienes cuidan a los niños. Los que tienen discapacidad sensorial compleja verdaderamente requieren que los adultos aprendan cómo apoyarlos para el desarrollo de sus habilidades de independencia, comunicación y vida. Con una profunda renovación del personal, los cuidados coherentes resultan uno de los retos más grandes del entorno para que sea social y emocionalmente bueno para estos niños. Con frecuencia nos vinculamos con los voluntarios constantes de la comunidad y con otros niños del Centro de



Atención para proporcionar cuidados y participación estables a cada uno de ellos.

Ciertamente, los voluntarios juegan un papel esencial en la facilitación del movimiento de los niños más allá de las puertas del Centro de Atención. Al sacar a los niños fuera y acercarlos a la sociedad en encuentros significativos y enriquecedores, son el puente a la comunidad,. En Vietnam, el orfanato tiene la esperanza de abrir un pequeño local para alentar una mayor interacción con la comunidad. En Indonesia, los voluntarios vienen regularmente a trabajar junto con los niños y cuidadores en su jardín accesible.

Donde todavía no es posible comprometer a los profesionales para que entiendan las necesidades de los niños con discapacidad sensorial compleja, brindamos apoyo técnico regular e intensivo y trabajamos en estrecho contacto con nuestros asociados para proporcionar una atención más amplia. Trabajamos muy duro para mejorar la capacidad y confianza de los cuidadores en el proceso de independencia de los niños. Esto es un reto porque a diferencia de los padres que atienden constantemente al mismo niño, ellos los dejan o se los traslada a otras salas. El apoyo de los administradores es un objetivo significativo para el éxito a largo plazo del cambio de los modelos de atención.

Eficacia del apoyo

Si bien todavía es pronto en el proceso de capacitación, los progresos firmes que vemos en los orfanatos nos dan esperanzas de que cambios importantes y continuos sean realmente muy posibles. Las rutinas que estaban dirigidas a la eficiencia del tiempo del cuidador han cambiado el foco ahora para centrarse completamente en la vida y aprendizaje del niño. Quienes pasaban muchas horas vacías ahora están constantemente ocupados y activos en muchos entornos diferentes durante el día. Integran el Centro de Atención y ayudan con las rutinas y el cuidado mutuo y del entorno. Con frecuencia están actuando en la comunidad y esta se está extendiendo para incluirlos. El personal de los centros de atención está comenzando a planificar la realización de los sueños de los niños y los administradores están luchando mucho para localizar apoyo e intervenciones profesionales.

Conclusión

La estructura de los centros de atención es opuesta a mucho de lo que conocemos como apoyo del desarrollo del niño y pueden limitarlo especialmente cuando este tiene una discapacidad sensorial compleja. Al mismo tiempo que son de desear soluciones a largo plazo para desarrollar mejores estrategias de ayuda a las familias que se esfuerzan por cuidar a sus niños y formas alternativas de brindar servicios a los huérfanos, no se pueden ignorar las necesidades de las criaturas que en la actualidad son atendidas en estos entornos. Modificar las perspectivas de quienes son responsable del futuro de estos niños para que pasen de preservar su vida y salud a promover su participación en el hogar y la comunidad, ha demostrado ser la forma más efectiva de lograr un cambio medible en la calidad de vida y de aprendizaje de estos chicos. Proporcionar reales estrategias, destrezas y conocimientos a los cuidadores también es un paso de gran importancia que podría merecer un mejor apoyo del gobierno y de los programas existentes en los países.

Si bien estos están mejorando en cuanto al control de su progreso hacia el compromiso con la educación para todos, los que se encuentran en los centros de atención son ignorados con frecuencia. Un paso concreto para reconocer el problema e identificar los recursos y estrategias para atenderlos sería documentar la cantidad de niños con necesidades complejas en los centros de atención y su acceso a oportunidades educativas apropiadas.

> Nunca hubiéramos aprendido a ser valientes y pacientes si sólo hubiera alegría en el mundo
>
> *- Helen Keller*

Uso del abordaje de destrezas pre-braille para mejorar la lectura de los estudiantes multidiscapacitados con deficiencia visual

Maria Jean P. Pavon, Maestra de Educación Especial, Escuela Ma-a Central Elemental-Región 11, Departamento de la Ciudad de Davao, Filipinas mgjpe_84@yahoo.com

Introducción:

Bases del Estudio

La expresión niños con discapacidad múltiple y deficiencia visual (MDVI por su sigla en inglés) se refiere a los que tienen más de una discapacidad y una de las cuales es esencialmente, la que atañe a la vista. El término multidiscapacitado se usa para describir a un niño que tiene más de un problema que afectan su aprendizaje. (Nandini Rawal y Vilmal Thawani, 2009).

El manejo y trabajo con de niños con MDVI no es fácil especialmente para lograr que lleguen a leer braille a fin de que puedan hacer frente a una sociedad que cambia con rapidez. Para ser productivos, tienen que aprender a leer braille.

El braille es un sistema de lectura y escritura al tacto que usan los ciegos. Consiste en puntos cuya disposición constituye las letras del alfabeto, los números y los signos de puntuación. (Future Reflections Winter [Reflexiones futura – Invierno], 1996 Vol. 15 Nº 1). Pero resulta un gran desafío para los profesores de educación especial cuando se trata de alumnos con MDVI porque para convertirse en un lector de braille, se requieren destrezas específicas.

Una importante es la habilidad de mantener una presión suave y pareja de los dedos sobre las palabras. Hay muchas técnicas que se usan para entender y desarrollar el sistema; un estudio sugiere incluso que no hay ninguna que sea superior a las demás (B.F. Holland).

El filósofo francés, Denis Diderot, ofrece la siguiente evaluación de los sentidos: “Hallo que de los sentidos, la vista es el más superficial; el oído, el mas arrogante; el olfato, el más voluptuoso; el gusto el más crédulo y caprichoso y el tacto, el más profundo y filosófico.” (Peaco, 2000, p. 315) Si esta valoración es válida, el desarrollo de las destrezas táctiles debe formar parte de la educación de todos los niños. El sentido común indica que si un estudiante tiene limitaciones visuales, tiene que desarrollar un mayor uso de los otros sentidos para compensar una visión precaria.

Al perfeccionar a un lector braille, el tacto también es una consideración importante. Es el primer sentido que desarrollan las personas en la vida. Continúa siendo el medio fundamental de experimentar el mundo durante la primera infancia lo que se prolonga en la etapa posterior. Incluso juega un rol sensorial mayor durante toda la vida hasta la ancianidad. Los niños dependen del tacto para aprender acerca del mundo, los atributos de temperatura, textura, forma, suavidad, elasticidad y resiliencia.

https://nfb.org/images/nfb/publications/books/integrating-print-braille/integratingprintandbrailledchapter3.html

Supuestos filosóficos

Los niños con discapacidad múltiple y deficiencia visual pueden también llegar a ser lectores braille por medio del abordaje de destrezas pre-braille.

Objetivo Principal

Este estudio tiene la intención de contribuir a describir y mejorar el precario desempeño en lectura de los alumnos con discapacidad múltiple por medio del abordaje de destrezas pre-braille.

Metodología de la Investigación

Diseño de la Investigación

Este estudio utilizó el plan de investigación de acciones a través de la aplicación del criterio de muestreo. Patton (2001, p.238) definió que este involucra la selección de casos que cumplen algunos de los criterios de importancia predeterminados. Se empleó la investigación de la acción para resolver un problema particular y producir pautas de mejores prácticas. (Descombe 2010 p.6).

La finalidad de la investigación de acciones es ocasionar el desarrollo en la práctica por medio del análisis de lo que se hace en ese momento e identificar elementos de cambio. (Maureen McGinty 2006). Este método procuró mejorar la lectura de los alumnos con discapacidad múltiple y deficiencia visual por medio del abordaje de destrezas pre-braille.

Participantes

Los participantes del estudio fueron dos niños: una niña con discapacidad visual, retraso evolutivo global, microcefalia, ecolalia, y con trastorno convulsivo y un chico con deficiencia visual, problemas de movimiento fino y conducta de tipo autista. Asistieron a clases diarias en un aula autónoma de educación especial. Los padres de los niños estuvieron incluidos porque el investigador les solicitó permiso y ellos brindaron información adicional al estudio.

Instrumentos de la investigación

Al recoger los datos, la investigadora usó dos métodos: Entrevistas y observación del desempeño en el aula incorporado en la enseñanza presencial.

La investigación por medio de entrevistas es útil para llegar a la historia que está detrás de las experiencias de los participantes. (McNamara, 1999).

Se mantuvieron conversaciones con los participantes a fin de que relataran la historia de sus experiencias, de modo que cada palabra que usaban era un microcosmos de su consciencia. (Greef 2005). La investigadora realizó las entrevistas mientras tenía lugar la enseñanza en el aula y estaba completamente comprometida con el proceso, deseosa de entender las respuestas de los participantes a una pregunta en un contexto más amplio que el de la entrevista como un todo.

La enseñanza presencial es un debate encaminado entre dos o más personas que pueden ayudar a recoger datos válidos y confiables que son relevantes con respecto a los objetivos de la investigación. (Kahn and Cannel 1957).

La investigadora también llevó a cabo las observaciones. Es también la maestra de los dos participantes. El propósito de la observación es mejorar la comprensión del contexto en el cual tiene lugar la interacción. (Patton, 2002).

Al ser la maestra de estos niños, la investigadora desea poder ayudarlos a convertirse en lectores de braille. Antes de que se llevara a cabo el estudio, pidió permiso por carta a los padres para realizar la enseñanza mientras tenía lugar la investigación. Una vez obtenido tal permiso, se informó a los que le contestaron acerca del estudio.

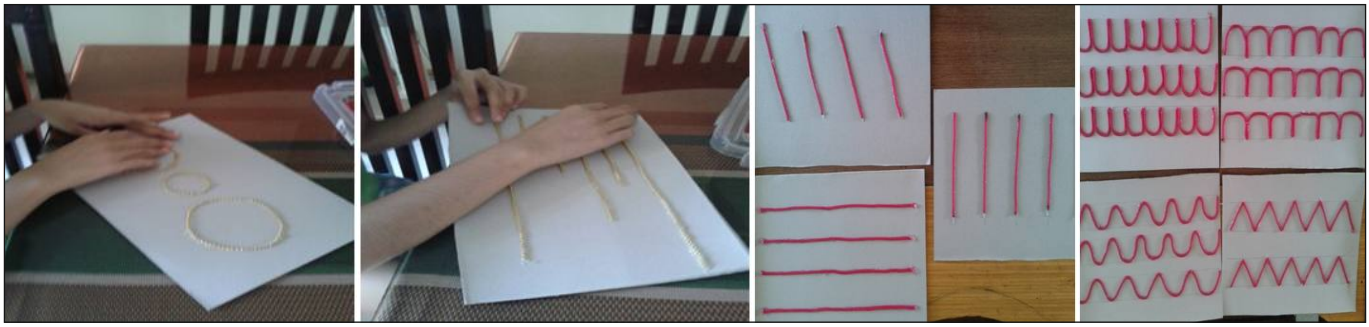
Sobre la base de su experiencia en el manejo de los chicos con discapacidad múltiple, descubrió que realmente había una necesidad de hacer algo beneficioso que ayudara a los niños con discapacidad visual y múltiple para que tuvieran la capacidad de leer braille. En su deseo de ayudar, encontró un método modificado de intervención para mejorar los resultados de la lectura braille de estos alumnos a través de actividades previas al braille, que se clasificaron en cuatro criterios/niveles.

Criterio/nivel 1 – Técnicas y conceptos para mejorar las destrezas de movimiento fino

(Adoptadas de www.braillesc.org)

Se dio a los alumnos la oportunidad de desarrollar las destrezas y conceptos de áspero-suave, blando-duro, pequeño-grande, objetos iguales y diferentes. Los materiales usados se hicieron con artículos reciclados de carpetas, papeles, cuerdas, algodón,

guijarros, semillas de poroto chino, etc., hechos con mucho cuidado para ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas de movimiento fino.



Criterio/nivel 2 – Asir con la palma, los pulgares y los dedos juntos, pellizco, soltar objetos y movimiento de rotación

(Adoptado de classic.usdb.og/deafblind/db)

Se brindaron **actividades para asir con la palma**, como tomar objetos de recipientes, poner cuentas y recoger cosas pequeñas. **Actividades que requieren uso del pulgar y todos los dedos**: enhebrar cuentas, apilar bloques de construcción y pintar con los dedos. **Actividades tipo pellizco**: recoger objetos más pequeños, explotar burbujas de material de envoltorios y poner monedas por una ranura pequeña. **Actividades de soltar objetos**: clasificar objetos, apilar latas/encajar tazas, poner objetos en recipientes. **Actividades con movimiento de rotación**: Armar tuercas y tornillos, girar controles de volumen en la radio y TV y manipular tapas de frascos para ponerlas y sacarlas. Las actividades apuntaron a mejorar la destreza de los dedos y la fuerza de la mano.



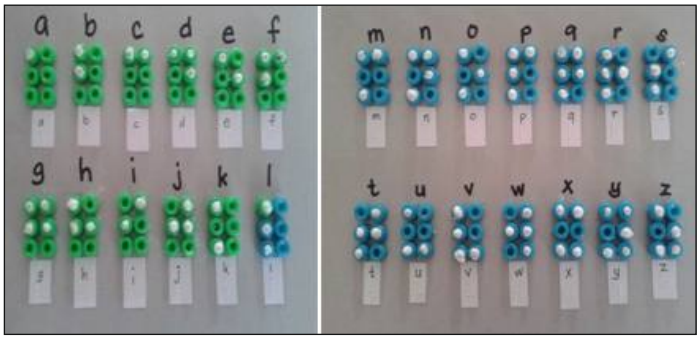
Criterio/nivel 3 Celdas y puntos braille modificados

(Materiales hechos por el maestro)

Se dio a los alumnos la oportunidad de manipular materiales de enseñanza modificados por el maestro para representar la celdilla braille y la posición de los puntos. Tales materiales ayudan a mejorar la identificación de la celdilla braille y de los puntos y a dominar las combinaciones de las letras del alfabeto y a conectarlas para leer sílabas y palabras.

Los materiales se hicieron con bandejas de huevos de codorniz a modo de celdillas y bolas de madera como puntos, cuentas pequeñas pegadas a una tabla dura dispuestas como las celdillas braille, y puntos hechos con cabezas de fósforos cubiertas con papel tisú ubicados de acuerdo con los puntos braille de las letras en relieve a fin de permitir que los alumnos leyeran como en impresos reales en braille para dominarlos. Para la presentación de sílabas y palabras, había una tabla con celdillas braille vacías y muchas cabezas de fósforos para poner puntos de acuerdo con las letras.



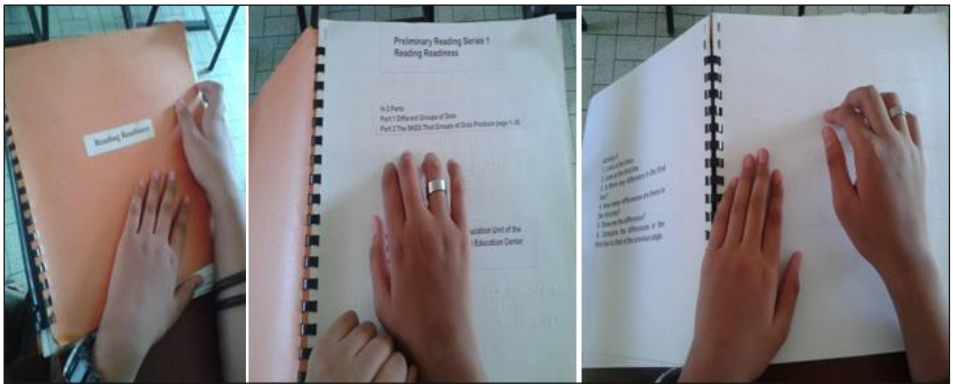




Series de aprestamiento a la lectura

Este material fue preparado por la Unidad de Educación Experimental del Centro de Educación Especial del Instituto Normal Filipino (Manila), 1964.

Está dividido en dos partes. La primera abarca diferentes grupos de puntos y se proporcionan instrucciones al maestro y los alumnos para trabajar con ellos. La segunda parte, comprende las letras del alfabeto presentadas en puntos en diferentes órdenes para el dominio y adecuada identificación de las letras.



Criterio/nivel 4
Actividades de lectura braille

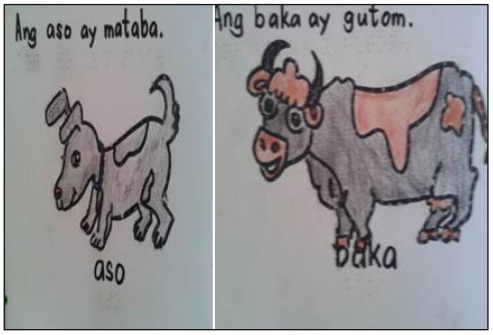
Se entregó a los alumnos materiales modificados hechos por el maestro con fines de lectura. Se ofrecieron las siguientes prácticas en esta área: sonidos del método Phonics, sílabas, palabras y oraciones. Se hicieron con elementos reciclados: alfombrillas de goma (presentación braille) asociadas con imágenes en relieve y textos impresos en braille. Los materiales para práctica de lectura se hacen en hojas de papel braille en las que se imprimen imágenes con líneas en relieve a fin de que se identifique lo que se presenta y está escrito con puntos braille grandes.











Análisis de Datos

Se hizo el análisis e interpretación de los datos por medio del método de investigación activa, después de que se los recogiera. El criterio de muestreo, entrevistas y observación se grabaron, transcribieron y tradujeron al inglés, en los casos en que las respuestas estaban en lengua vernácula. Se clasificaron las contestaciones en categorías sobre la base del objetivo del estudio y del análisis del contenido.

Consideración ética

La investigadora consideró ciertos protocolos al conducir el estudio, tales como enviar cartas a los padres para que la autorizaran a realizar la entrevista y observaciones entre los participantes. Se observó la ética de confidencialidad al hacer el informe de los resultado. Por eso en el documento, no figuran los nombres de los participantes.

Análisis de los resultados

Surgieron tres temas del análisis de los datos. Había hábitos de estudio pobres, problemas de movimiento fino y falta de dominio de los puntos braille. Fueron el resultado de las experiencias comunes expresadas por todos los participantes.

“Mami está ocupada con su trabajo… no puede ayudarme en mis estudios y quiero dormir cuando llego a casa porque estoy cansada”: Una niña.

“Al llegar a la casa, mi madre está muy ocupada haciendo las tareas esenciales y eso la cansa como para que me ayude a estudiar las lecciones”: Un chico.

El desarrollo de buenos hábitos de estudio permiten triunfar en la clase y en el logro de los objetivos educativos. Quienes tienen malos hábitos de estudio/ destrezas organizativas pobres terminan reprobando la materia o atrasándose en la escuela (www.onlineclasses.org)

De las respuestas de los alumnos se ve que tienen necesidad de estar motivados para desarrollar hábitos de estudio.

“Me resulta difícil leer los puntos… No los puedo percibir. Es difícil para mis dedos el rastreo de los puntos”: Un chico.

“Me duelen los dedos al rastrear los puntos… Me confundo en el uso de los dedos para tocarlos”: Una niña.

Las respuestas mostraron que los alumnos tienen problemas de movimiento fino que requieren la atención de los maestros y padres.

El grupo de niños al que nos referimos como “movimiento fino” o “sujeción del lápiz” es el que experimenta dificultad para aprender a escribir en letra de imprenta o cursiva o que tienen problemas con la legibilidad de sus escritos; los maestros reconocen generalmente en los primeros grados a los que nunca se les enseñó a escribir o no adquirieron esta destreza y se les proporciona instrucción extra. La mayoría de los niños deben ser derivados a servicios de terapia.

(www.canchild.ca/en/owr)

Según Burklen (1932), la lectura por el tacto de los ciegos refleja el estudio de una configuración de puntos y esto afecta el reconocimiento de la celdilla braille por medio de 39 caracteres que consisten en cabezas de clavo sobre madera. Para reducir la sensibilidad de los dedos, la autora aceptó que los estudiantes usaran un capuchón de goma en ellos ya que analizaban celdillas braille en las que la distancia entre puntos era de 6 mm, que es la usual en el Braille Inglés Estándar.

“Me olvidé algunos de los puntos de las letras, no los puedo memorizar”: Una niña.

“Estoy confundida con los puntos de las letras… No los domino”: Un chico.

En sus respuestas, los alumnos afirmaban que tenían que dominar los puntos/caracteres braille para poder leer.

El reconocimiento de los caracteres braille es una de las destrezas fundamentales que requieren los maestros que lo enseñan. (BC Putnam, 2015).

El código braille es un sistema que facilita el desarrollo de la alfabetización de las personas con discapacidad visual al permitirles leer por medio del tacto en lugar de la vista. Consiste en puntos organizados en una celdilla que tiene seis posiciones posibles. (Fundación Americana para Ciegos, 2013)

Marco Teórico

Este estudio se basa en la teoría de David A. Kolb sobre el aprendizaje empírico que creó su famoso modelo de cuatro elementos: Experiencia concreta, Observación y reflexión, Formación de conceptos abstractos y ensayo en situaciones nuevas. (David A. Kolb sobre aprendizaje empírico).

Kolb (1975) dice que idealmente, este proceso representa un ciclo de aprendizaje o espiral en la que el principiante “toca todas las bases”, es decir, un ciclo de experiencia, reflexión, pensamiento y acción. Las experiencias inmediatas o concretas.

conducen a observaciones y reflexiones, las que a su vez, permiten la creación de nuevas experiencias (kolblearningstyles.htm).

Afirmación

Sobre la base de los resultados del estudio, se llegó a la siguientes aseveración: el pobre desempeño en la lectura braille se atribuyó a hábitos de estudio débiles, problemas de movimiento fino y carencia de dominio de los puntos braille.

Estos resultados eran realmente evidentes en el desempeño de niños con discapacidad visual y múltiple en los procesos de aprendizaje. El uso del enfoque de destrezas pre-braille resultó ser efectivo en la lectura braille de los alumnos con discapacidad múltiple y deficiencia visual.

Si se les dan suficientes oportunidades de practicar y dominar las destrezas de lectura braille por medio del enfoque de técnicas pre-braille, pueden llegar a leer con este sistema.

Implicaciones/Recomendaciones

Como maestra de niños con discapacidad múltiple y deficiencia visual, ayudarles a convertirse en lectores requiere ingenio y diligencia para hacer posible medios y modos de preparación de materiales manipulativos-táctiles dedicados a las técnicas pre-braille de acuerdo con las necesidades, fuerzas y funcionamiento presente de los niños.

El Abordaje de Destrezas de Lectura Pre-Braille se debe aplicar a niños con discapacidad múltiple y visual. Debe hacerse con implementación estricta y apoyo de los padres y maestros para mejorar y desarrollar los hábitos de estudio, las destrezas de movimiento fino y el dominio de los puntos/caracteres braille.

Se encontró que estas destrezas eran útiles para las familias que querían apoyar y mejorar sus técnicas de pre-alfabetización, el enfoque multisensorial de aprestamiento a la lectura que ayuda a estructurar el desarrollo de conceptos, y las técnicas de discriminación auditiva y táctil.

Para contribuir al desarrollo del amor por la lectura braille en los niños, se recomienda que que se usen los siguientes conceptos: Consciencia del cuerpo y el espacio, Identificación de objetos, Consciencia del tiempo, Relieves braille, Destrezas motrices y técnicas táctiles y auditivas.

www.pathstoliteracy.org

Referencias:

1. Allman C.B. Holbrook M.C. Providing a Braille refresher course for teachers of students with visual Impairments (Proporcionar un curso de actualización braille para maestros de estudiantes con discapacidad visual), Journal of Visual Impairment and Blindness (Revista de discapacidad visual y ceguera), 1999, 93(12).
2. Ammato S.: Standards for competence in Braille Literacy skills in teacher preparation programs (Estándares de competencia en destrezas de alfabetización braille en los programas de preparación de maestros), Journal of Visual Impairment and Blindness, 2002, 96(3).
3. BrailleSC.org. (2010) The Possibilities are Endless (Las posibilidadesson infinitas) Rescatado de http://www.braillesc.org./
4. Greef,M. (2005). Information collecting: Interviewing (Recolección de datos: Entrevistas). En De Vos, A.S., Strydom, H. Fouché, C.B. y Delport, C.S.L. (Responsables de la publicación). Research at Grass Roots for the Social Services Professions (Investigación básica para las profesiones de servicios sociales (3ª edición). Pretoria: van Schaik Publishers.
5. Jorgensen, DL, (1989). Participant Observation A Methodology for Human Studies (Observación de los participantes: Una metodología para estudios humanos), Newbury Park, C.A.: Sage Publications.
6. Koenig A.J.: Can reading and Writing Braille be taught effectively on an itinerant basis? (¿Se puede enseñar a leer y escribir braille con eficiencia sobre una base de itinerancia?) Journal on Visual Impairment and Blindness, Marzo/Abril 1995, 89(2)

7. Johnson L.: The Braille Literacy Crisis for children (Crisis de alfabetización braille para niños), Journal of Visual Impairment and Blindness, Mayo/Junio 1996, 90(3)
8. Prácticas de educación inclusiva en Kenia: Testimonio práctico de maestros que trabajan con niños con discapacidad visual en escuelas ordinarias locales.
9. Patton, M.Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods (Investigación cualitativa y métodos de evaluación). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
10. Peaco, 2000, Capítulo 3, Enhancing Vision through Touch (Mejora de la visión por medio del tacto).
11. Spungin S.J.: Braille and Beyond: Braille Literacy in Larger Context (El braille y más allá: Alfabetización braille en un contexto más amplio), Journal of Visual Impairment and Blindness, May/Jun 1996, 90(3).