El Educador

VOLUMEN XXXIII, Nº 1 JULIO 2019



Una publicación del

ICEVI

Consejo Internacional para la Educación
de las Personas con Discapacidad Visual

MESA DIRECTIVA

PRESIDENTE
Frances Gentle
Centro Renwick, Real Institutopara Niños Sordos y ciegos
Private Bag 29 Parramatta, NSW 2124
AUSTRALIA
frances.gentle@ridbc.org.au

VICEPRESIDENTE PRIMERA
Praveena Sukhraj-Ely
Departmento de Justicia y Desarrollo Constitucional,
Momentum Centre,
329 Pretorius Street, Pretoria,
SUDÁFRICA
psukhraj@justice.gov.za

VICEPRESIDENTE SEGUNDA
Rima Canawati
P.O. Box 100
Bethlehem
PALESTINA
rima.qanawati@gmail.com

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

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

PRESIDENTE EMÉRITO
Lawrence F. Campbell
1, Center Street,
Rockland, Maine 04841
EEUU
larry.icevi@gmail.com

PRESIDENTES REGIONALES

ÁFRICA
Gertrude Oforiwa Fefoame
Sightsavers, Asesora Global de Defensa
Densu Point, P.O. Box KIA 18190
North Dzorwulu, Accra
GHANA
gofefoame@sightsavers.org

ASIA ORIENTAL
Aria Indrawati
Pertuni (Asociación de Ciegos de Indonesia)
P.O.Box 386, Jalan Raya Bogor,
Km.19 Ruko Blok Q No. 13-L,
RT01 RW04, Kramat Jati,
East Jakarta
INDONESIA
aria.indrawati@gmail.com

EUROPA
Hans Welling
Diependaalsedrift 32
1213cr Hilversum
PAÍSES BAJOS
wellingja@yahoo.com

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 Emérita de Educación Especial
University of Northern Colorado
Campus Box 146
501, 20th Street
Greeley, CO 80639
EEUU
kay.ferrell@unco.edu

PACÍFICO
Ben Clare
Coordinador de Proyectos Actividades Islas del Pacífico
Aspen Medical Foundation
PO Box 231
Deakin West ACT 2601
AUSTRALIA
bwclare@gmail.com

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
Kirk Adams
2 Penn Plaza, Suite 1102
New York, NY 10121
EEUU
kadams@afb.net

Escuela Perkins para Ciegos
Dave Power
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472
EEUU
dave.power@perkins.org

Real Instituto Nacional de Personas Ciegas
Kevin Carey
105 Judd Street
London WC1H 9NE
REINO UNIDO
kevin.carey@rnib.org.uk

ORGANIZACIONES INTERNACIONALES NO GUBERNAMENTALES

Sordociegos Internacional
Mirko Baur
616 Riversdale Road
Camberwell, Victoria 3124
AUSTRALIA
mirkobaur@hotmail.com

Unión Mundial de Ciegos
Ajai Kumar Mittal
AICB, Braille Bhawan
Sector 5, Rohini, Delhi 110 085
INDIA
mittal24ak@gmail.com

Agencia Internacional para la Prevención de Ceguera
Peter Holland
Office 6068, Aldgate Tower
2 Leman St., London E1 8FA
REINO UNIDO
pholland@iapb.org

DIRECTOR EJECUTIVO

Mani, M.N.G.
No.3, Professors' Colony,
SRKV Post, Coimbatore - 641 020
Tamil Nadu, INDIA
ceo201922@gmail.com

ASOCIADOS INTERNACIONALES

CBM
Monika Brenes
Stubenwald-Allee 5
64625 Bensheim
ALEMANIA
Monika.Brenes@cbm.org

Luz para el Mundo
Nafisa Baboo
26 Niederhofstrasse
A11-20 Vienna, AUSTRIA
n.baboo@light-for-the-world.org

Asociación Noruega de Ciegos y Deficientes Visuales (NABPS)
Terje Iversen
P.O. Box 5900, Majorstua0308
Oslo, NORUEGA
terje.iversen@blindeforbundet.no

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

Escuela Overbrook para Ciegos
Todd Reeves
6333 Malvern Avenue,
Philadelphia, PA 19151-2597
EEUU
todd.reeves@obs.org

Escuela Perkins para Ciegos
Katherine Holland
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472, EEUU
katherine.holland@perkins.org

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

Real Instituto Nacional de Personas Ciegas
Kevin Carey
105 Judd Street, London WC1H 9NE
REINO UNIDO
kevin.carey@rnib.org.uk

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

Visio
Sabine Fijn van Draat
Amersfoortsestraatweg 180
1272 RR Houses
PAÍSES BAJOS
sabinefijnvandraat@visio.org

Editora

Kay Ferrell
Profesora Emérita, Educación Especial, Universidad de Colorado del Norte, Campus Box 146
Greeley, CO 80639
EEUU

Editor Asociado

M.N.G. Mani
Director Ejecutivo (CEO), *ICEVI*

Comité Editorial

Frances Gentle
Kay Ferrell
M.N.G. Mani

Diseño

Secretaría de ICEVI
No.3, Professors' Colony
S.R.K. Vidyalaya Post
Coimbatore - 641 020
Tamil Nadu, INDIA

Telefax : 91-422-2693414
e-mail : sgicevi@vsnl.net

CONTENIDO

1. Mensaje de la Presidente y el CEO 02
2. Mensaje de la Editora 04
3. Actualización sobre las Asambleas Generales UMC-ICEVI 06
4. ICEVI Matemáticas Sencillas 09
5. Perspectiva de los Padres 14
6. Portal de formación docente de ICEVI 15
7. Lecciones del Estudio Longitudinal de Educación Especial Elemental: Relevancia Global de la Educación de Estudiantes con Discapacidad Visual 18
   - *Kay Alicyn Ferrell, Silvia M. Correa-Torres, Kim T. Zebehazy & Martin Monson*
8. Desarrollo Online Profesional en Braille 29
   - *Frances Gentle*
9. Publicaciones de interés 31
10. Progreso del Objetivo de Desarrollo Sostenible #4 32
11. Recomendaciones clave para la Resolución UNGA de 2019 sobre los Derechos del Niño con foco en Niños sin Cuidados Parentales 33
12. Un Tributo a Susan Spungin 45
13. Ficha Informativa de ICEVI 48

Miembros Internacionales



Mensaje de la **Presidente & el CEO**



Queridos miembros de ICEVI, socios y colegas,

Bienvienidos a la edición 2019 de El Educador. Este ha sido un año productivo para la comunidad de miembros y socios de ICEVI a nivel global, regional y nacional. Mani y yo aprovechamos esta oportunidad para agradecerles a los miembros del Comité Ejecutivo (EXCO), incluyendo a nuestros Oficiales Principales, Presidentes Regionales y Comités Regionales. Hemos mantenido nuestro foco en promover y apoyar los derechos de las personas con discapacidad, particularmente los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad visual a una educación equitativa, inclusiva y de calidad.

Con placer volvemos a recordar los acontecimientos destacados de 2019:

Acceso libre, videos instructivos de matemáticas

Durante este año hemos lanzado más de 160 videos instructivos de matemática a través del canal de YouTube de ICEVI dedicado a tal fin, https://www.youtube.com/watch?v=kyAMYBIwqYU. El propósito de estos videos es fortalecer la educación matemática para estudiantes con discapacidad visual. Por favor, comparte el canal de YouTube con maestros y familias que apoyan a estudiantes con discapacidad visual. Al lanzar estos videos, reconocemos a nuestro comité asesor internacional de expertos calificados y experimentados en el campo de las matemáticas y la discapacidad visual que ha apoyado a este proyecto desde su concepción en 2016.

Marco de gobernanza

En octubre 2019, el Comité Ejecutivo aprobó el Marco de Gobernanza que guiará la gestión y las iniciativas de la organización a nivel global y regional. Reconocemos las contribuciones sustanciales del Comité de Gobernanza en la redacción del documento a través de una serie de teleconferencias durante este año. Con la aprobación del Marco de Gobernanza, el Comité centrará ahora su atención en preparar una serie de cambios propuestos a la Constitución de ICEVI que serán puestos en la Agenda de la Asamblea General de ICEVI para su aprobación en junio 2020.

Desarrollo regional

El Desarrollo regional ha sido el foco en 2019, con el exitoso registro de ICEVI África. De nuestras siete regiones, ICEVI Latinoamérica, ICEVI Europa, ICEVI Pacífico e ICVI África están ahora registradas como entidades legales, con constituciones regionales. Felicitamos al Comité Regional de ICEVI África por su compromiso y esfuerzos para avanzar con el registro.

Asambleas Generales Conjuntas UMC-ICEVI, junio 2020

La preparación para las Asambleas Generales Conjuntas de la Unión Mundial de Ciegos e ICEVI que tendrán lugar en Madrid, España, del 19 al 24 de junio 2020 se está llevando a cabo. El evento tendrá como anfitrión a la Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE. La Convocatoria de trabajos para el día de presentación de Trabajos de ICEVI ha tenido una buena repercusión, y hemos recibido aproximadamente 200 abstracts. El Comité de Programación está revisando ahora los abstracts y las cartas de selección de abstracts se enviarán a fines de 2019.

También nos alegramos de que el Sr. Yohei Sasakawa, Presidente de la Fundación Nipona, inaugurará los días de ICEVI. Para registrarse en las Asambleas Generales 2020 UMC-ICEVI, por favor visiten el sitio web de ONCE dedicado a tal fin, https://www.worldblindnesssummit.com/en.

Otras iniciativas

Otras iniciativas durante el 2019 incluyen la despedida de Marianne Riggio y la bienvenida a Kay Ferrell como Editora de El Educador; el crecimiento continuo de el proyecto de educación superior y empleo de ICEVI-Fundación Nipona; la colaboración con agencias de ONU y redes globales de discapacidad; la implementación del programa de líderes nacionales en las siete regiones de ICEVI; el lanzamiento del software texto a voz en idioma brumes; y las conferencias nacionales y regionales.

El Informe Anual de octubre 2018-septiembre 2019 de ICEVI contiene información adicional acerca de las actividades de los miembros y socios a nivel global, regional y nacional durante el año; vea http://icevi.org/reports/

Esperamos con ansias la Asamblea General en Madrid, España, en junio 2020. Será el comienzo del cuatrienio 2020-24, y ofrecerá la oportunidad de dar la bienvenida a los miembros nuevos del Comité Ejecutivo de ICEVI y a aquellos que continúan.

Con los mejores deseos para el 2020,



Frances Gentle
Presidente



M.N.G. Mani
Director Ejecutivo

Mensaje de **la Editora**



Queridos amigos y colegas de ICEVI,

Subestimé el trabajo que tendría por delante cuando respondí al pedido de la Presidente Gentle de asumir como editora de El Educador. Sabía poco de lo que esto involucraba, y probablemente lo debí haber consultado con Marianne Riggio, nuestra muy capaz editora desde julio 2015 a enero 2019. Pero sigo maravillosos pasos. He observado hacia atrás, lo máximo que pude, quiénes han sido previamente Editores:

Marianne Riggio	Julio 2015 – enero 2019
Aubrey Webson	Julio 2011 – julio 2014
Harry Svensson	Enero 2007 – enero 2011
Steve McCall	Enero 2003 – julio 2006
Ken Stuckey	Julio 2002

Sé que hubo otros, y planeo descubrirlos a todos. ¡Necesitaré canalizar las mejores ideas de todos para las próximas ediciones!

También hubo varios Editores Invitados y Editores Temáticos (incluyéndome a mí) que han suplementado y apoyado a *El Educador:*

Kay Ferrell, *Editora Temática & Invitada*	Enero & julio 2011, enero 2015
Cay Holbrook, *Editor Invitado*	Enero & julio 2009
Jill Keefe, *Editor Invitado*	Julio 2007
Susan LaVenture, *Editora Invitada*	Julio 2014
Steve McCall & Paul Lynch, *Editores Invitados*	Enero & julio 2010
Pete Osbourne, *Editor Invitado*	Enero & julio 2012
Enrique Pérez, *Editor Temático*	Julio 2005
Peter Rodney, *Editor Invitado*	Enero & julio 2008
Susan Jay Spungin, *Editora Temática*	Julio 2002, Enero & julio 2003

Conozco y admiro a muchos de estos editores anteriores. Pero fue el último nombre en la lista el que me impactó, porque no recordaba que Susan Spungin había sido Editora Temática. No me sorprende; siempre intervenía para ayudar a nuestras organizaciones profesionales y de padres de todas las maneras que podía hacerlo. Tristemente, falleció el 14 de febrero de 2019; leerán mi tributo más adelante en esta edición.

También me impactó la cantidad de personas que han escrito para El Educador en el pasado. Quiero alentar a todos nuestros lectores a que contribuyan con sus pensamientos e ideas de cualquier manera – notas breves, abstracts, artículos, análisis de políticas y productos – cualquier cosa que sea de interés para nuestros lectores globales. Envíenmelos a la dirección de correo electrónico que figura más abajo. Estamos planificando varias innovaciones para las próximas ediciones: columnas de prácticas prometedoras, investigación, padres, y tecnología, por ejemplo, que se repetirán en cada edición. La primera columna de padres aparece en esta edición.

La edición de enero 2020 estará dedicada a los materiales que deben ser distribuidos en preparación de la Asamblea General en Madrid, España, 19-24 de junio 2020. ICEVI tendrá dos días dedicados a la presentación de trabajos, y como miembro del Comité de Programación, ¡les prometo una conferencia estimulante! Hemos recibido abstracts de las siete regiones de ICEVI, y las cartas de aceptación serán enviadas a principios de 2020. Cada región elegirá nuevas autoridades en sus reuniones regionales durante la conferencia, y el Comité de Nominaciones, presidido por Andrew Griffiths de Sightsavers, uno de los Socios Internacionales de ICEVI, presentará la lista de nominaciones para el cuatrienio 2020-2024. La Asamblea General también considerará cambios en nuestra estructura de gobernanza.

Pero eso es para la próxima edición. En esta edición encontrará el Acta de la reunión de Comité Ejecutivo de octubre 2019, un artículo sobre las lecciones aprendidas de un estudio de evaluación a gran escala, una resolución aprobada recientemente por la Asamblea General de Naciones Unidas, e información sobre el Portal de Formación Docente.

Gracias por todo el apoyo a ICEVI, y por favor recuerden que el éxito de toda organización reside en sus miembros y colaboradores. ¡Den su opinión, pronúnciense, compartan sus pensamientos! ¡Son importantes para todos nosotros!

Con los mejores deseos,

Kay Alicyn Ferrell
Broomfield, Colorado
EEUU

Manténganse informado sobre las Asambleas Generales de UMC-ICEVI, visite

https://www.worldblindnesssummit.com/en

(sitio web también disponible en francés y español)

Asambleas Generales UMC-ICEVI

La Unión Mundial de Ciegos (UMC) y el Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) se están preparando para llevar a cabo las Asambleas Generales en Madrid, España del 19 al 24 de junio 2020 en alianza con nuestro valioso socio ONCE. Esperamos que asistan más de 1000 delegados a estos eventos. El tema general de las Asambleas Generales es "**Cumbre Mundial de la ceguera: qué significa ser Ciego y Discapacitado Visual**" y el programa de los eventos es el siguiente:

- **Viernes 19 de junio a sábado 20 de junio:**
  Asamblea de UMC
- **Domingo 21 de junio:**
  Sesión inaugural de los días conjuntos de UMC-ICEVI seguida de un gran evento público organizado por ONCE
- **Lunes 22 de junio:**
  Segundo día de las sesiones conjuntas de UMC-ICEVI, Cena de gala
- **Martes 23 de junio:**
  Presentación de trabajos de ICEVI – Día 1
- **Miércoles 24 de junio:**
  Presentación de trabajos de ICEVI – Día 2, Asamblea General de ICEVI

Por favor visite el sitio web **https://www.worldblindnesssummit.com/en** para información actualizada sobre el programa, logística local y proceso de registro.

Presentaciones del Día de ICEVI

La temática del día de ICEVI es "**Educación para todos los niños con discapacidad visual: Convertir los compromisos del ODS 4 y la CDPD en acciones**". Se invitó a la presentación de trabajos en un rango de tópicos relacionados con la temática general, lo que incluye pero no se limita a los siguientes tópicos:

- Perspectivas o iniciativas globales sobre educación
- El derecho a la educación – Dejando a ningún niño con discapacidad visual atrás

- Incidencia para la educación
- Inclusión
- Innovación en educación
- Tecnologías inclusivas
- Entornos de aprendizaje efectivos
- Áreas del currículo central extendido
- Preparación docente
- Deportes y recreación
- Educación para personas con Discapacidad múltiple y Discapacidad visual (DMDV)
- Padres como aliados
- Sociedades colaborativas, trabajo en red de proveedores de servicios
- Educación para el empoderamiento – Las voces de los jóvenes
- Equidad de género e inclusión
- Visión e intervenciones médicas

Estado de los abstracts

Hemos recibido 197 abstracts, y que solo podemos acomodar un máximo de 120 presentaciones en las cinco sesiones paralelas. Por ello, no tuvimos otra opción que clasificar algunas presentaciones en formato de poster. Hemos recibido más que el número requerido de presentaciones sobre algunos temas y solo algunas presentaciones de temas específicos. También tuvimos que tener en cuenta el balance regional al decidir las presentaciones para cada sesión. Algunos presentadores han enviado múltiples abstracts y hemos acomodado solo un abstract para presentación oral y el resto para presentación de poster. Valoramos tanto las presentaciones orales como las presentaciones de posters y por ello el certificado de participante no hará distinción entre las presentaciones orales y los posters.

La fecha límite para preparar el Programa de los Días de ICEVI es el 15 de marzo 2020 y por ello, ICEVI podrá incluir las presentaciones de aquellos que se registren antes del 10 de marzo 2020. **ICEVI no podrá incluir en el Programa a aquellos que se registren luego del 10 de marzo 2020, incluso si sus abstracts estuvieran seleccionados.** .

Todos los abstracts incluidos en el programa final serán compartidos con los participantes en formato digital. También se invita a los presentadores a remitir el trabajo completo a la Secretaría de ICEVI

no más allá del **25 de Marzo 2020.**

Estos trabajos también serán compartidos con los participantes y publicados en el sitio web de ICEVI. ICEVI publica una revista semestral, El Educador, que contiene artículos de investigación, y la editora contactará a los presentadores en caso de que considere apropiado incluir los trabajos en alguna de las futuras ediciones de El Educador.

Pautas para los co-presentadores

Nuestras pautas generales con respecto a las presentaciones conjuntas son las siguientes:

1. El programa final incluirá los nombres de aquellos que estén físicamente presentes en la Asamblea General. Por ello, por favor asegúrese que todos los presentadores, en caso de presentaciones conjuntas, se registren en la Asamblea General.
2. El tiempo designado para la presentación es para el trabajo completo y no para cada orador en el caso de presentaciones conjuntas. Es una práctica general que el presentador líder hable, y que el co-presentador añada sus puntos en el tiempo designado. El tiempo para cada presentador será decidido por los co-presentadores, mientras que no se exceda el límite del tiempo total designado.
3. La certificación de participación será la misma para todos, y no habrá distinción entre el presentador líder y los demás presentadores, en el caso de las presentaciones conjuntas.



Canal de Youtube ICEVI Matemáticas Sencillas

Tenemos el agrado de informarles que un gran número de maestros y padres de niños y niñas con discapacidad visual accede al Canal de Youtube ICEVI Matemáticas Sencillas

(**https://www.youtube.com/channel/UCrmcpSzNg_9EXLbqExtVlAQ**)

Al día de hoy, el canal tiene 540 suscriptores y cerca de 8000 vistas. Al momento, hay 176 videos en el canal y esperamos subir más videos en los próximos meses. Se están añadiendo muchos nuevos temas por sugerencia de los maestros y hemos comenzado a preparar videos que cubren todas las ramas de las matemáticas a nivel de la educación primaria y secundaria. Los 176 videos han sido calificados de acuerdo a la siguiente lista general:

1. Álgebra

- (a+b) x (a+b)
- (a+b) x (a-b)
- (x+a) x (x+b)
- (x+a) X (x-b)
- (x-a) x (x+b)
- (a + b + c) x (a + b + c)
- (x-a) x (x-b)
- (a-b) x (a-b)

2. Operaciones básicas de matemáticas

- Forma extendida de un número
- Suma de números utilizando el Modelo Extendido
- Sumas complejas utilizando el Modelo de Forma Extendida
- Resta simple de números utilizando el Modelo Extendido
- Resta compleja de números utilizando el Modelo Extendido

3. Decimales

- Multiplicación decimal - Parte 1
- Multiplicación decimal – Parte 2

4. Fracciones

- Mínimo común múltiplo
- Máximo común divisor
- Fracciones – Conceptos generales

- Números enteros a fracciones
- Fracciones propias
- Fracciones impropias
- Conversión de fracciones impropias a fracciones mixtas
- Fracciones equivalentes, con denominador común y con distinto denominador
- Propiedad de los extremos y medios
- Reducción de fracciones a mínimos
- Inverso multiplicativo
- Comparación de fracciones

5. General

- Introducción de ICEVI - Fundación Nippona
- Videos de matemática- consejos de enseñanza
- ICEVI Matemática sencilla- Mensajes
- Adaptación de apoyos de enseñanza regulares
- Videos de matemática – Estado actual y planes futuros
- Así es como improvisamos materiales de enseñanza
- Experiencia de dibujo para niños con discapacidad visual

6. Geometría

- La suma de los ángulos de un cuadrilátero es igual a 360°
- El ángulo que se forma en un semicírculo es igual a 90°
- La suma de los ángulos de un triángulo es igual a 180°
- Ángulos mayores - Parte 1
- Dieciséis pliegues y figures geométricas
- Ángulos mayores - Parte 2
- Ángulos complementarios y suplementarios
- Perímetro
- El ángulo exterior de un cuadrilátero cíclico es igual al ángulo interior opuesto
- Centroide
- El centroide divide el promedio en el ratio 1: 2
- Incentro
- Circuncentro
- Perímetro de un semicírculo
- Ángulos de segmentos mayores y menores
- Ángulo subtendido en el centro
- Círculos concéntricos
- Área de un triángulo rectángulo
- Círculos que se tocan internamente
- Área de un cuadrilátero
- Todo acerca de los triángulos
- Formar todo tipo de triángulos
- Caminos rectángulos – Parte 1
- Incírculo de un triángulo rectángulo
- Caminos rectángulos – Parte 2
- Ortocentro
- Pi y r – Relación entre el radio y la circunferencia
- Perímetro de un semicírculo con ejemplo
- Plano, lado y vértice

7. Inequidades

- Inequidades – Propiedad de suma
- Inequidades – Propiedad de multiplicación
- Inequidades – Propiedades conmutativa y de asociación
- Características de las funciones
- Funciones uno a uno
- Funciones varios a uno

8. Líneas

- Transversales – Parte 2 – Ángulos verticales opuestos a través del doblado de papeles
- Transversales – Parte 1 - Ángulos
- Transversales – Parte 5 – Explicación a través del doblado de papeles
- Transversales – Parte 4 –Transversal perpendicular
- Transversales – Parte 3 – Líneas paralelas
- Círculos entrelazados y no entrelazados
- Segmentos de líneas
- Rectas que se cruzan
- Intersección y bisección
- Horizontal y vertical
- Puntos co-lineares y no co-lineares
- Equidistancia y líneas paralelas

9. Matrices

- Introducción a las matrices
- Tipos de matrices
- Suma de matrices
- Matriz escalar
- Transposición de una matriz
- Negativa de una matriz
- Simetría de una matriz
- La suma de matrices es conmutativa
- Resta de matrices
- La resta de matrices no es conmutativa
- Multiplicación de matrices – Conceptos generales parte 1
- Multiplicación de matrices – Conceptos generales parte 2
- Multiplicación de matrices – Conceptos generales parte 3
- Multiplicación de matrices – Conceptos generales parte 4
- Ubicación de los elementos en la multiplicación de matrices parte 1
- Ubicación de los elementos en la multiplicación de matrices parte 2
- Ubicación de los elementos en la multiplicación de matrices parte 3
- Multiplicación de matrices de 3X2 y 2X2
- Multiplicación de matrices de 2X2 y 2X3
- Multiplicación de matrices que involucran números negativos
- Multiplicación de matrices (2X2) y (2X4) con números negativos
- Multiplicación escalar
- Multiplicación con una matriz identidad
- Unidad o matriz identidad

10. Multiplicación de números

- Multiplicación de números de un solo dígito 8 y 5
- Multiplicación de números de un solo dígito 3
- Multiplicación de números de doble dígito
- Multiplicador, multiplicando, dividendo, divisor y cociente
- Multiplicación de números de tres dígitos
- Multiplicación de números de cuatro dígitos
- Multiplicación de un multiplicador de 3 dígitos y de un multiplicando de 2 dígitos
- Multiplicación de un multiplicador de 4 dígitos con un multiplicando de 4 dígitos

- Multiplicación de un multiplicador de 3 dígitos y un multiplicando de 3 dígitos
- Multiplicación de un multiplicador de 4 dígitos y un multiplicando de 3 dígitos

11. Números

- Orden ascendente o descendente
- Línea numérica
- Números primos idénticos
- Números perfectos
- Números cardinales y ordinales
- Números pares e impares
- Números primos
- Números compuestos
- Predecesores y sucesores
- Números naturales, números enteros

12. Teoría de conjuntos

- A Intersección B – Demonstración con objetos
- A unión B – Demonstración con objetos
- Tipos de conjuntos
- Una identidad en idioma de conjuntos
- Ley de De Morgan sobre diferencia de conjuntos – Parte 1 - A– (B ∩ C) = (A-B) U (A-C)

  - A través de las formas
- Ley de De Morgan sobre diferencia de conjuntos – Parte 2 - A– (B U C) = (A-B) ∩(A-C)

  - A través de los números
- Conjuntos iguales y equivalentes
- A unión B – Demonstración con números
- A Intersección B – Demonstración con números
- Ley de De Morgan sobre diferencia de conjuntos – Parte 2 - A–(B ? C) = (A-B) U (A-C) - A través de los números
- Ley de De Morgan sobre diferencia de conjuntos – Parte 1 - A–(B U C) = (A-B) ∩ (A-C) – A través de las formas
- A unión B – Demonstración con materiales táctiles
- A Intersección B – Demonstración con materiales táctiles
- Producto cartesiano
- Conjunto de potencia
- Forma Roster y forma de construir conjuntos
- Diferencia de conjuntos y diferencia simétrica
- Subconjunto, subconjuntos propios e impropios
- Ley de De Morgan sobre complementación (A ∩ B)C = AC U BC - A través de formas

13. Pruebas de divisibilidad

- Pruebas de divisibilidad para el número 2
- Pruebas de divisibilidad para los números 5 y 10
- Pruebas de divisibilidad para el número 4
- Pruebas de divisibilidad para el número 3
- Pruebas de divisibilidad para el número 6
- Pruebas de divisibilidad para el número 9
- Pruebas de divisibilidad para el número 11
- Pruebas de divisibilidad para el número 12
- Pruebas de divisibilidad para el número 15
- Pruebas de divisibilidad para el número 8

14. Trigonometría

- Teorema de Pitágoras
- Trigonometría - Introducción

- Relaciones trigonométricas – Parte 1

  Relaciones trigonométricas – Parte 2
- Relaciones trigonométricas de ángulos de 30 grados
- Relaciones trigonométricas de ángulos de 0 grados
- Relaciones trigonométricas de ángulos de 45 grados
- Relaciones trigonométricas de ángulos de 60 grados
- Relaciones trigonométricas de ángulos de 90 grados
- Cot Θ = Cos Θ / Sin Θ
- Sen zeta al cuadrado + Coc zeta al cuadrado =1
- 1+ tan zeta al cuadrado = sec zeta al cuadrado
- 1+ cot zeta al cuadrado = Cosec zeta al cuadrado
- Sec (90- Θ) = Cosec Θ y Cosec (90- Θ) = Sec Θ
- Identidades trigonométricas : – Sin Θ x Cosec Θ = 1
- Tan (90- Θ) = Cot Θ y Cot (90- Θ) = Tan Θ
- Identidades trigonométricas :- Tan Θ x Cot Θ = 1
- Tan Θ = Sin Θ / Cos Θ
- Identidades trigonométricas :- Cos Θ x Sec Θ = 1
- Sin (90 - Θ) y Cos (90 - Θ) cuando Θ es de 30 y 60 grados
- Sec (90 - Θ) y Cosec (90 - Θ) cuando Θ es de 45 grados
- Tan (90 - Θ) y Cot (90 - Θ) cuando Θ es de 30 y 60 grados

Les solicitamos que por favor compartan esta información con los socios del proyecto en sus regiones y con los maestros y padres que pueden hacer uso de las técnicas para enseñar a niños con discapacidad visual. Estamos encantados de que la matemática esté recibiendo ahora la atención que le corresponde, y con la disponibilidad de videos instructivos como estos tenemos la seguridad de que los niños con discapacidad visual pueden aprender matemática, lo que contribuirá a su efectiva inclusión en los programas regulares.

Agradecemos a la Fundación Nipona por apoyar esta iniciativa y también a nuestro socio técnico, la Escuela Overbrook para Ciegos, por hacer de este trabajo una realidad.

Dr. M.N.G. Mani
Director Ejecutivo, ICEVI

Perspectivas de los Padres

Susan LaVenture
Presidente, Asociación Internacional de Padres de Niños con Discapacidad Visual
Email: laventuresusan506@gmail.com

Saludos a la comunidad internacional que dedica sus propósitos a promover la igualdad en la educación y bienestar de las personas con discapacidad visual y ceguera, incluyendo a aquellos con discapacidades adicionales. El propósito de esta columna recurrente es promover la concientización sobre el rol significativo de los padres en la vida de sus propios hijos y el impacto que pueden lograr colectivamente a través de la incidencia de las asociaciones de padres. Le agradecemos a ICEVI por darle a los padres un foro para compartir sus perspectivas e información sobre cómo ayudan a mejorar la educación y los servicios para sus hijos a todo nivel, localmente, regionalmente, nacionalmente e internacionalmente.

Algunos puntos destacados para compartir con ustedes enfocándonos en África:

El 7º Foro de África de Discapacidad Visual que tuvo lugar en Addis Ababa, Etiopía llevo a cabo una sesión dinámica sobre "Participación de los Padres en la Educación," que incluyó un informe sobre el estado actual y los esfuerzos coordinados de investigación de los padres de niños con discapacidad visual y ceguera para concientizar y explorar cómo los padres pueden impactar en el desarrollo y educación de sus hijos, presentada por el Prof. Jerry G. Petroff, del Colegio de Nueva Jersey, EEUU. También, Cashelle McLean de la Fundación Nikosinathi de y para Personas Ciegas y con Baja Visión, Sudáfrica, presentó "Rompiendo las barreras de la ceguera para niños con discapacidad visual a través de la empoderamiento de padres." Ella compartió cómo incorporó en el desarrollo de su programa para empoderar padres un pequeño emprendimiento para apoyar económicamente, que continúa creciendo. Adicionalmente, Scovia Nansuwa, graduada del Programa Perkins ELP, compartió los desafíos culturales de alentar la participación de padres en Uganda. Loire Brunei, una profesional exitosa de Kenya que es ciega, dio una presentación inspiradora acerca de cómo recibió apoyo de sus padres a lo largo de su trayectoria educativa y la importancia de tener un sistema de apoyo firme en su hogar. Ella compartió las palabras de su padre, "sé que con educación conquistarás el mundo."

Por supuesto, sabemos que los beneficios más estimulantes de participar en una conferencia es trabajar en red con amigos, colegas y padres también. Tuve la oportunidad de conocer a Jean Ntakirrutimana, el padre de un niño ciego de Rwanda, quien, ante el diagnóstico de su hijo, comenzó a contactarse con otras familias de niños con discapacidad visual en su comunidad. Ahora ha comenzado la escuela desde su hogar. También tuve la oportunidad de reunirme con una madre de Egipto, Doaa Mabrouk, cofundadora de Baseera, organización cuya misión es lograr la rehabilitación y educación de individuos con discapacidad visual y sus familias.

Los padres líderes de todo el mundo esperamos con ansias los eventos venideros de las Asambleas Conjuntas de UMC-ICEVI que tendrán lugar en Madrid, España, en junio 2020, que serán una oportunidad para que nosotros nos volvamos a reunir para compartir nuestros logros, brindar apoyo y asesorar, y así continuar con nuestro trabajo de incidencia para la igualdad en el desarrollo y educación de nuestros niños.

Portal de formación docente de ICEVI

http://icevi.org/curriculum-development/

En su reunión anual en Pretoria en febrero 2017, el Comité Ejecutivo de ICEVI (EXCO) estableció un grupo de trabajo para abordar uno de los objetivos prioritarios del cuatrienio,

Promover el acceso a una educación de calidad para personas con discapacidad visual, incluyendo ceguera, baja visión, sordoceguera y discapacidades adicionales.

El EXCO determinó que el primer paso sería desarrollar un currículo de entrenamiento docente para descargar en teléfonos celulares que asistirá a los países en la formación de maestros de estudiantes con discapacidad visual. Esta actividad apoya al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) #4 de Naciones Unidas, Educación:

> *Para 2030, asegurar que todos los niños y niñas completen una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad que lleve a resultados de aprendizaje efectivos y pertinentes al Objetivo-4*

Y específicamente, la meta que apoya al ODS4,

> *Para 2030, aumentar sustancialmente la cantidad de maestros calificados, a través de la cooperación internacional para formación docente en los países en desarrollo, especialmente aquellos países menos desarrollados y los pequeños estados insulares en desarrollo*

Nuestro objetivo al desarrollar el Currículo de Entrenamiento Docente Móvil fue apoyar la inscripción de niños ciegos o con discapacidades o aquellos que sí lo hacen pero sin un sistema de apoyo a la formación docente. Imaginamos un simple curso en los países en desarrollo como también un curso complejo en los países desarrollados. Nuestro foco pronto cambió a los países en desarrollo con recursos limitados, con el currículo accesible por teléfono móvil.

Muchos de los socos de ICEVI ya llevan a cabo entrenamientos a corto y largo plazo diseñados para satisfacer las necesidades de comunidades individuales. Este proyecto está diseñado para complementar el trabajo vital y continuo que nuestros socios realizan. Este trabajo tampoco suplanta el trabajo logrado por el cuerpo docente en instituciones de educación superior en todo el mundo. Agradecemos la existencia de aquellos programas, y esperamos que los maestros que utilicen nuestro currículo móvil estén tan entusiasmados por enseñar a niños con discapacidad visual que eventualmente busquen una formación más avanzada.

Determinamos que hay tres tipos de maestros interesados en la formación: (a) maestros de estudiantes con discapacidad visual en escuelas especializadas; (b) maestros de estudiantes con discapacidad visual en escuelas inclusivas; y (c) maestros regulares en escuelas inclusivas.

También nos preocupaba que los maestros de educación general y los ministerios de educación generalmente tienen poca experiencia con niños ciegos o con discapacidad visual, lo que a menudo tiene como resultado bajas expectativas para ellos. Queríamos cambiar esa percepción.

El Currículo para Teléfono Móvil para maestros de alumnos con discapacidad visual en formación

El currículo está diseñado para impulsar la formación en aquellos países que todavía no han desarrollado la infraestructura educativa o adoptado estándares para preparar a los maestros de estudiantes con discapacidad visual. Está pensado para ser suministrado por teléfono móvil, y cada tema comprende aproximadamente una hora de debate para los individuos que no tienen acceso a otros modos de entrenamiento, aunque también puede servir como un repaso para los profesionales formados. El currículo también puede ser un mecanismo para que los gobiernos nacionales suministren formación docente en las comunidades rurales y remotas, y ha sido presentado a UNICEF como un abordaje innovador a la currícula de formación docente para la educación de niños con discapacidad visual. El Currículo para Teléfono Móvil fue finalista en los Premios del Proyecto Zero 2020.

El énfasis del currículo está más en la actitud que en las habilidades – es decir, busca asistir a personas que no tienen experiencia con la ceguera para que puedan entender las posibilidades, más que las limitaciones de la discapacidad visual. Como con cualquier curso para principiantes, es mejor si se suministra en conjunto con alguien que posea conocimientos sobre la ceguera, así sus enunciados pueden ser explicados, desentrañados, debatidos, y se puede reflexionar sobre ellos. El Currículo para Teléfono Móvil se divide en tres secciones: (a) Discapacidad visual en niños, (b) Crecimiento y desarrollo, y (c) Acceso al currículo. Los módulos están detallados más abajo y están disponibles en inglés y español. (Los pronombres de género se alternan entre los módulos. En cada caso, debe asumirse que se refiere a ambos.)

El Currículo es ofrecido por ICEVI como un servicio, que está pensado para estimular el pensamiento y preparar a los individuos para educar a los niños con discapacidad visual. Es un documento en proceso, que se revisará periódicamente para reflejar las prácticas actuales. Vea la versión actual en: **http://icevi.org/the-startup-mobile-phone-curriculum/**.

DISCAPACIDAD VISUAL EN NIÑOS

- Implicaciones funcionales de la ceguera y baja visión
- Implicaciones funcionales de la ceguera y baja visión – Español
- Desórdenes visuales comunes en niños
- Desórdenes visuales comunes en niños – Español
- Simple examen visual
- Simple examen visual – Español
- Evaluación de la visión funcional
- Evaluación de la visión funcional – Español
- Corrección; ¿Qué es?
- Corrección; ¿Qué es? – Español
- Baja visión
- Baja visión– Español
- Utilizando la visión remanente
- Utilizando la visión remanente – Español
- Discapacidad visual y discapacidades adicionales
- Discapacidad visual y discapacidades adicionales – Español

CRECIMIENTO Y DESARROLLO

- Intervención temprana
- Intervención temprana – Español
- El desarrollo de habilidades táctiles
- El desarrollo de habilidades táctiles – Español
- Juego
- Juego – Español
- Orientación para niños ciegos
- Orientación para niños ciegos – Español
- Habilidades sociales: Comunicación, Autoestima, Cuidado personal
- Habilidades sociales: Comunicación, Autoestima, Cuidado personal – Español
- Sexo y relaciones
- Sexo y relaciones –Español
- La importancia de los modelos a seguir
- La importancia de los modelos a seguir – Español

ACCESO AL CURRÍCULO

- Evaluación de los medios de aprendizaje
- Evaluación de los medios de aprendizaje – Español
- Construyendo la alfabetización
- Construyendo la alfabetización – Español
- Acerca de las competencias no académicas
- Acerca de las competencias no académicas – Español
- STEM & Geografía para niños ciegos
- STEM & Geografía para niños ciegos – Español
- Preparación de materiales de aprendizaje
- Preparación de materiales de aprendizaje – Español
- Adaptaciones y modificaciones
- Adaptaciones y modificaciones – Español
- Descripción de los maestros de niños ciegos
- Descripción de los maestros de niños ciegos – Español
- Tecnología digital para niños ciegos
- Tecnología digital para niños ciegos – Español
- Habilidades pre vocacionales para niños ciegos
- Habilidades pre vocacionales para niños ciegos – Español
- Fuentes de materiales de aprendizaje
- Fuentes de materiales de aprendizaje – Español

Programas de entrenamiento docente y políticas en países desarrolladas

Varios países y organizaciones profesionales ya tienen estándares para preparar maestros de estudiantes con discapacidad visual. Cuando un país tiene los recursos y la infraestructura para desarrollar diplomados para maestros en formación, sugerimos que consulten estos sitios web. Para aquellos países que tienen los recursos, el currículo existente en los países desarrollados puede servir como modelo para crear diplomados nuevos o mejorados que acojan la educación inclusiva. Los estándares están disponibles para los siguientes países (los enlaces para cada país están disponibles en **http://icevi.org/teacher-training-programs-and-policies-in-developed-countries/**). Algunos países también tienen enlaces a oportunidades de entrenamiento on-line más avanzadas.

- **AUSTRALIA**
- **INGLATERRA**
- **UNIÓN EUROPEA**
- **INDIA**
- **ESCOCIA**
- **ESTADOS UNIDOS DE AMERICA**

Lecciones del Estudio Longitudinal de Educación Especial Elemental: Relevancia Global de la Educación de Estudiantes con Discapacidad Visual

Kay Alicyn Ferrell
kay.ferrell@unco.edu

Silvia M. Correa-Torres
Silvia.Correa-Torres@unco.edu

Universidad de Northern Colorado

Kim T. Zebehazy
kim.zebehazy@ubc.ca
Universidad de British Columbia

Martin Monson
martin.monson@ksb.kyschools.us
Escuela para Ciegos de Kentucky

Abstract:
El Estudio Longitudinal de Educación Especial Elemental (SEELS) se llevó a cabo en los Estados Unidos de América entre los años 2000 y 2006 sobre una muestra de representantes nacionales de más de 11.000 niños de 8 a 15 años. Un informe de 2006 ha sido citado varias veces como evidencia de que a los estudiantes de educación primaria con discapacidad visual les está yendo mejor que a sus pares con otras discapacidades. Este artículo usa dicho informe para discutir cuestiones relacionadas con la educación de niños con discapacidad visual en todo el mundo.

El Congreso de los Estados Unidos autorizó una serie de estudios para evaluar la "efectividad de los esfuerzos nacionales y locales para proporcionar . . . una educación pública gratuita y apropiada para los niños con discapacidad" (§674(a)(1)) y para "[producir] información sobre el impacto a largo plazo de la intervención y educación tempranas en los resultados de los individuos con discapacidad a través de estudios longitudinales a gran escala" (Sec. 673(b)(2)(H)). Los estudios longitudinales que emergen de esta autorización, incluyen el Estudio Nacional Longitudinal de Transición-2 (NLTS2) y el Estudio Longitudinal de Educación Especial Elemental (SEELS). Estos dos estudios longitudinales incluyen grandes muestras de niños con discapacidad visual (> 1000 en cada estudio), mucho más que la proporción actual entre todos los niños con discapacidad, y cada estudio publicó informes que incluyeron niños con discapacidad visual como parte del grupo total. A primera vista, el estudio sugiere que los estudiantes con discapacidad visual demostraron resultados considerablemente mejores que los estudiantes en otros grupos de discapacidad. Para empezar, nosotros proponemos que las comparaciones entre grupos de discapacidad son inválidas, y además, un estudio más profundo del estudio SEELS revela conceptos erróneos acerca de los niños con discapacidad visual y llama a cuestionar algunas de las conclusiones del estudio.

El propósito de este artículo es estudiar algunas de las cuestiones planteadas por un informe del

estudio SEELS , *Un perfil nacional de estudiantes con discapacidad visual en escuelas primarias y secundarias* (Marder, 2006) y estudiar sus implicaciones para la educación de los niños con discapacidad visual en general. Mientras que el informe presenta una perspectiva optimista de la educación de estudiantes con discapacidad visual, instamos a ser cautos al generalizar los resultados a la gran población de todos los niños con discapacidad visual, en los Estados Unidos y en el mundo, y recomendamos varios corolarios para guiar futuras investigaciones.

Las definiciones son críticas

El informe de Marder (2006) incluye una muestra nacional representativa de más de 1.000 niños de entre 8 y 15 años de edad que recibieron servicios para discapacidad visual conforme a la Ley de Educación para Individuos con Discapacidad (IDEA, 2004) entre los años 2000 y 2004. En el informe completo y en el sitio web del SEELS (www.SEELS.net) se incluyen detalles acerca de la selección de la muestra y la representación nacional. Para resumir, la información fue recolectada en tres tandas comenzando en el año escolar, que finalizó cinco años después, e incluyendo entrevistas con los padres, evaluaciones directas, entrevistas con los estudiantes, encuestas docentes, encuestas escolares, y evaluaciones de transcripciones. Aunque se eligieron 1.000 estudiantes con discapacidad visual (DV), no hubo información disponible acerca de todos los niños en cada evaluación. Aún así, el tamaño de la muestra de estudiantes con discapacidad visual, que varió de 168 a 729, dependiendo de la medida informada, no tenía precedentes en la educación especial, tanto en materia de tamaño como de profundidad de la información recolectada. (Aunque la información del SEELS fue cuidadosamente ponderada para representar a la población, solo discutiremos aquí los tamaños de muestra no ponderados.)

En los Estados Unidos hay dos recursos que cuentan el número de niños con discapacidad visual a nivel nacional. Uno es el conteo del Departamento de Educación de Estados Unidos, que registra el número de niños atendidos conforme a la Ley IDEA en cada estado. En este conteo, la discapacidad visual se define ampliamente como cualquier impedimento visual que afecte el desempeño educativo. El Segundo recurso es el censo federal de la Imprenta Americana para Ciegos (APH), que registra anualmente el número de niños que son elegibles para recibir sus servicios (libros y materiales accesibles, dispositivos educativos) conforme a un estatuto de 1879 que establece una dotación monetaria anual por parte del Congreso (Ley para Promover la Educación para Personas Ciegas, 1879). Para ser elegibles para recibir sus servicios conforme a esta ley que tiene 140 años, los niños deben cumplir con la definición legal de ceguera (20/200 o menor en el mejor ojo con corrección, o una pérdida de campo de 20 grados o menos).

Las imprecisiones del conteo anual de IDEA fueron primero discutidas por Kirchner (1983) y aún hoy continúan siendo sometidos a análisis, mientras que las discrepancias entre el conteo

anual de IDEA y el censo federal de APH continúan creciendo. En 2017, el conteo anual de IDEA dio como resultado un total de 24.428 niños con discapacidad visual (edades de 6 a 21 años) (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2018), mientras que el conteo federal de la Imprenta Americana para Ciegos incluyó más del doble de estudiantes (63.501; APH, 2018). Los números no solo son contradictorios, son desconcertantes, porque las definiciones utilizadas por las dos agencias son radicalmente diferentes. El número de APH, con su definición más estricta de la discapacidad visual, debería ser considerablemente menor que el conteo de IDEA. Kirchner y Diament (1999a, 1999b), sin embargo, proyectaron que la población real de de niños con discapacidad visual es incluso mayor, 93.600, lo que es casi cuatro veces el número de IDEA de 2018 y 47% mayor que el número de APH.

Los estudiantes con discapacidad visual identificados en el informe de Marder (2006), debido a que la evaluación fue autorizada por la misma IDEA, probablemente representen solo una porción del real número de estudiantes con discapacidad visual, antes y ahora. Como la muestra del SEELS fue construida con cuidado, los resultados solo pueden generalizarse para los estudiantes que los estados y distritos escolares reportaron como estudiantes con discapacidad visual. Dado que IDEA requiere un conteo sin duplicar, un estudiante no puede reportarse como persona que tiene discapacidad visual y parálisis cerebral a la vez, por ejemplo, porque esto haría que se cuente al estudiante dos veces. Aún más, algunos estados distribuyen fondos a la educación especial basándose en la categoría de discapacidad, lo que hace que las discapacidades más severas generen más dinero. Frente a la oportunidad de asegurar más dinero, una escuela reportará a los estudiantes en la categoría que les aporte más dinero – que en general no es la discapacidad visual. Aquellos niños reportados en otra categoría de discapacidad (como la discapacidad múltiple o el autismo) que también tienen discapacidad visual no fueron incluidos en el informe del SEELS.

Las definiciones son un problema común en todas las estimaciones de la población de niños con discapacidad visual. Al leer una evaluación o estudio de investigación, incluso uno tan cuidadosamente construido como el estudio SEELS, cómo se define la muestra y se generaliza a la gran población de niños con discapacidad visual es un aspecto crítico. El estudio SEELS proporcionó perspectivas valiosas, pero estas perspectivas están necesariamente limitadas por las definiciones contenidas en las leyes.

Limitaciones creadas por cambios demográficos

Obviamente, un estudio que se llevó a cabo a principios de la década del 2000 ya no representa a la población actual de niños en los Estados Unidos. Marder (2006) informó que la composición étnica de la muestra de estudiantes con discapacidad visual era similar a la población general, conformada por un 64% de blancos, 17% de afroamericanos, y 16% de hispanos. En el 2018, sin embargo, la estimación general de la población de niños es de 50% blancos (una disminución del 22%), 14% afroamericanos (una

disminución del 18%), 25% hispanos o latinos (un aumento del 56%), y 5% asiáticos (Fundación Annie E. Casey, 2018), lo que refleja el cambio en la étnica de la población de EE.UU. de los últimos 20 años predicho por Pallas, Natriello, y McDill (1989). El informe de Marder también encontró más niños (58%) que niñas con discapacidad visual, lo que otra vez difiere con la información actual que indica que el 51% de los niños de la población general son varones (Annie E. Casey Foundation, 2018). Las diferencias de raza y género desafían la representatividad de la muestra del SEELS.

Discapacidad visual/Función visual

Se les pidió a los padres que describan la habilidad visual de sus hijos como "poca dificultad para ver" (33% de todos los niños atendidos por discapacidad visual), "mucha dificultad para ver" (51%), y "sin visión" (18%). Marder (2006) clasificó las primeras dos categorías de respuestas como "bajo visión" y la última como "ceguera," pero esta clasificación es subjetiva en el mejor de los casos, y extremadamente precisa en el peor de los casos. Mientras que para análisis preliminares puede ser útil, no se ajusta a otras clasificaciones más ampliamente aceptadas, como aquellas de la Organización Mundial de la Salud (2019), o del Centro Nacional para la Salud Visual y Ocular de los Niños (Ruderman, 2016). Hatton, Ivy, y Boyer (2013) hallaron que el 60.2% de una muestra de niños desde recién nacidos a tres años de edad (n = 5.931) eran ciegos según la ley. Snyder (2018), utilizó una muestra de 588 niños desde recién nacidos a tres años de edad, y halló que el 41% tenía baja visión y el 35% se ajustaban a la definición de ceguera. Una vez más, las definiciones no estandarizadas hacen que sea difícil comparar las tendencias en el estatus de la discapacidad visual entre los estudios, y sería útil contar con sistemas de clasificación estandarizados. Por otro lado, los padres son fuentes confiables sobre la función visual de sus hijos (vea, por ejemplo, Bussye, Smith, Bailey, & Simeonsson, 1993), pero el problema está en las opciones que se les dio (solo tres), y al condensar tres categorías en dos. Para la discapacidad visual, "poca" y "mucha" dificultad para ver cubren un amplio rango de función visual, y no pueden ser consideradas categorías diferentes.

Entendiendo las discapacidades adicionales

Solo un poco más de la mitad (51%) de la muestra de estudiantes con discapacidad visual del SEELS no tenía discapacidades adicionales; 23% tenía una discapacidad adicional, 11% tenía dos, y 15% tenía tres. Las discapacidades informadas más comunes eran discapacidad del habla/lenguaje, discapacidad de la salud lo que incluye TDAH), discapacidades de aprendizaje, y retraso mental (RM). (La terminología actual utilizada en los Estados Unidos es discapacidad intelectual y no retraso mental.) Marder (2006) no encontró ninguna relación entre las otras discapacidades y la discapacidad visual respecto a los resultados de los alumnos, a excepción del retraso mental y el retraso en el desarrollo (RM/RD). Esta relación guió el resto del informe, que examinó las grandes variables de resultado comparando estudiantes sin RM/RD (82%), y con RM/RD (18%). Curiosamente, RM/RD aparentó ser más prevalente entre los estudiantes

completamente ciegos (38%) que entre los estudiantes con discapacidad visual leve (14%) (según la definición dada arriba).

Los estudios más recientes sugieren que la población de niños con discapacidades adicionales a la discapacidad visual en EE.UU. es mucho mayor al 51%. Hatton et al. (2013) halló que el 65.3% tienen discapacidades adicionales; Snyder halló que el 68.5% de su muestra informó discapacidades adicionales. Un estudio sueco (de Verdier, Ulla, Löfgren, &Fernell, 2018) que examinó el mismo período temporal que el estudio SEELS halló que el 72% de los niños tenían discapacidades adicionales a la discapacidad visual. Claramente, el estudio SEELS subestimó la proporción de niños con discapacidades adicionales al incluir solamente a aquellos niños identificados como discapacitados visuales según la definición de IDEA.

El mismo diagnóstico de RM/RD es arbitrario, dado que muchos niños con Discapacidad visual usualmente son mal diagnosticados con Discapacidad intelectual debido a la inadecuación de las pruebas reguladas para la población vidente (Ferrell, 2011). Adicionalmente, la muestra SEELS incluyó estudiantes identificados con un rango de discapacidades adicionales que pueden afectar el rendimiento académico o el comportamiento social, pero que aún así fueron categorizados dentro del grupo sin RM/RD. La creación de un análisis binario pudo haber facilitado el informe, pero no lo hizo menos ambiguo. Las distinciones entre los grupos con RM/RD y sin RM/RD se entre mezclan.

Acceso al currículo

Se le consultó a los padres de los estudiantes con discapacidad visual y el personal escolar sobre el uso de la tecnología, dispositivos, y otros servicios que los estudiantes reciben para acceder al currículo. Marder (2006) informó que los estudiantes ciegos o con baja visión accedían al currículo utilizando un gran rango de métodos o dispositivos, dependiendo de la gravedad de su discapacidad visual y la ocurrencia de un RM/RD. Entre los estudiantes con baja visión, más de dos tercios de los estudiantes en el grupo sin RM/RD utilizaban letra aumentada y dispositivos para baja visión o magnificadores. Entre un tercio y la mitad de los estudiantes con baja visión en el grupo con RM/RD utilizaban letra aumentada, audio libros, software de computadora, y dispositivos para baja visión. Los estudiantes en EE.UU. aparentemente utilizaron una variedad de estrategias de acceso al currículo de alta y baja tecnología. En general, esta información indicó una proporción relativamente más baja de uso de dispositivos electrónicos para estudiantes con discapacidad visual sin RM/RD de lo que se esperaría.

Fue prometedor notar que el 93.8% de los niños ciegos sin RM/RD eran usuarios de braille y que el 41.5% de aquellos con RM/RD también utilizaban braille. Pero la proporción de estudiantes identificados como ciegos (“sin visión”) es pequeña y solo comprendió el 18% de la muestra total de estudiantes con discapacidad visual. Para los estudiantes clasificados con baja visión, el 20.8% de aquellos sin RM/RD eran usuarios de braille y solo el 4.1% de aquellos con RM/RD utilizaban

braille. La proporción de estudiantes con discapacidad visual en el estudio SEELS que utilizan braille fue entonces de 28.7%, mayor a la proporción de lectores usuarios de braille de la Imprenta Americana para Ciegos (APH) de enero 2017 de 15.2% (APH, 2018). Curiosamente, aunque hoy en día pueda usarse más tecnología basada en la computación, el uso del braille por parte de los estudiantes ciegos, tengan o no RM/RD, fue alentador, y sería valioso saber si el presunto uso mayor de computadoras y dispositivos electrónicos ha aumentado o reducido el uso del braille.

Desempeño académico

En el estudio SEELS, los padres fueron la fuente primaria de información relacionada con el desempeño académico de los estudiantes y sus resultados. Marder (2006) informó que la mayoría de los estudiantes con discapacidad visual pero sin RM/RD obtuvieron "buenas notas": 47% recibieron A y B y 30% obtuvieron mayormente B y C. Entre aquellos estudiantes con Discapacidad visual con RM/RD, las notas fueron considerablemente más bajas: 54% estuvieron por debajo de la categoría "mayormente B y C" vs. solo el 23% de los estudiantes sin RM/RD.

La prueba Woodcock-Johnson III (WJ III; Woodcock, McGrew, & Mather, 2001) se llevó a cabo como una evaluación estandarizada de matemáticas y lectura con algunos de los estudiantes del SEELS. Los resultados indicaron que no había diferencia significativa entre el desempeño de los estudiantes con baja visión y los estudiantes ciegos, peor hubo diferencias entre los grupos con y sin RM/RD. Los estudiantes con RM/RD obtuvieron resultados abrumadores con calificaciones ubicadas en el cuartil más bajo para las secciones de matemática (89%) y lectura (94%) del WJ III. Sin embargo, una gran proporción de estudiantes sin RM/RD también obtuvieron puntuaciones en el cuartil más bajo para matemáticas (32%) y lectura (45%). Los resultados de esta prueba pueden estar relacionados a la definición de discapacidad visual así como a la imprecisión del agrupamiento por RM/RD.

Las expectativas también son una consideración respecto a la aparente discrepancia entre las notas obtenidas y el desempeño en la evaluación directa del SEELS (WJ III). Estarían justificadas más investigaciones en esta área dada la alta gama de notas obtenidas más allá de la relativamente alta proporción de estudiantes con discapacidad visual que caen en los cauartiles más bajos de la evaluación WJ III. En particular, una gran proporción (45%) de estudiantes con discapacidad visual sin RM/RD obtuvieron notas bajas en comprensión de textos, lo que sugiere la necesidad de investigar las prácticas literarias para estudiantes con discapacidad visual con RM/RD. Este resultado refleja la muestra menor, pero existen resultados más detallados del estudio longitudinal del Alfabeto Braille y Braille Estenografiado (ABC) llevado a cabo desde el año 2002 hasta 2007. En este estudio, solo 6 de los 23 estudiantes que leen braille, de los cuales se dispone información por tres años, lograron los beneficios esperados por año de cada año escolar en el área de vocabulario. En los grados

3 y 4, aproximadamente el 45% de los estudiantes de los cuales se tiene información leían por debajo del nivel del grado, según la prueba Reading Inventory, que incluye consideraciones de comprensión (Emerson, Holbrook, &D'Andrea, 2009).

Habilidades de Orientación y Movilidad

La información acerca de las habilidades de orientación y movilidad de los estudiantes (O&M) fue proporcionada por el personal de las escuelas, que completaron un formulario de ítems seleccionados del currículo Teaching Age-Appropriate Purposeful Skills (TAPS; Pogrund et al., 1995). El tamaño de la muestra para O&M fue comparativamente pequeño, con información disponible de solo 41 estudiantes ciegos y 141 estudiantes con baja visión. En general, los estudiantes con baja vision tuvieron poca dificultad con la O&M, desempeñando las tareas "muy bien" o "bastante bien" (72-98%). Se informó que los estudiantes ciegos se desplazaban "muy bien" o "bastante bien" (87-93%) en el interior o dentro del edificio escolar utilizando trayectos aprendidos, y muchos de ellos pudieron construir nuevas rutas y familiarizarse con nuevos entornos ""muy bien" o "bastante bien" (34-72%).

Las habilidades de O&M aparentan estar muy bien desarrolladas, pero el informe de Marder (2006) indica que la evaluación de O&M fue realizada por el "miembro del personal de la escuela más familiarizado con el estudiante " (p. 20). Sería de ayuda conocer la experticia del personal escolar que llevó a cabo las evaluaciones, y cuántos especialistas en O&M y/o maestros de estudiantes con discapacidad visual estuvieron involucrados, así como también conocer qué pensaban los padres acerca de las habilidades de O&M de sus hijos. La interpretación de los resultados está sin dudas influenciada por el entrenamiento y experiencia de aquellos que llevaron a cabo la evaluación. Una investigación de los factores que contribuyen a las calificaciones más altas puede proporcionar una perspectiva acerca de lo que deben considerar los practicantes al trabajar con los estudiantes. Mientras que los resultados de los SEELS son prometedores, se sabe poco acerca del entrenamiento y la experticia del personal escolar que proporcionó la información, así que no podemos evaluar la precisión de la prueba. También sería valioso saber si hubo una correlación entre las habilidades de O&M, RM/RD, y ubicación educativa.

El significado de la inclusión

En el estudio SEELS, 51% de los estudiantes con discapacidad visual asistían a clases de educación general, 26% asistían tanto a clases generales como especiales, y 23% asistían a escuelas especiales (definidas según dónde el estudiante recibía su instrucción de las artes del lenguaje). Era más probable que los estudiantes sin RM/RD asistieran a clases de educación general, mientras que era casi igualmente probable que los estudiantes con RM/RD asistieran a clases de educación general. Esto puede ser particularmente importante a la luz del Objetivo de Desarrollo Sostenible #4, "Asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de formación continua para todos." La educación inclusiva no está pensada solamente para aquellos sin

discapacidades adicionales – está pensada para incluir a todos los estudiantes, más allá del alcance de la discapacidad.

La información reciente del 2018, sin embargo, indica que, al menos para los niños que se informó están en la categoría de discapacidad visual de IDEA, la inclusión se ha vuelto más prevalente (vea la Tabla 1). Pero recuerde que el cálculo de discapacidad visual de IDEA subestima gravemente la población de niños con discapacidad visual, que a menudo son informados en otras categorías, como la de discapacidad múltiple, sordoceguera, o autismo. Es mucho más probable que los niños con discapacidades adicionales en los Estados Unidos sean solo parcialmente incluidos en el aula de educación general.

Tabla 1. Entornos educativos informados conforme a IDEA[1]

	Asisten a clases de educación general el 80% de la jornada escolar o más	Asisten a clases de educación general menos del 80% de la jornada escolar	Asisten a escuelas separadas, privadas, o residenciales
SEELS niños con discapacidad visual (2006)	51%	26%	23%
Niños con discapacidad visual (2018)	68%	22%	10%
Niños con discapacidad múltiple (2018)	13%	63%	20%
Niños con sordoceguera (2018)	24%	52%	24%
Niños con autismo (2018)	39%	52%	9%

Fuente: Marder, 2006; Departamento de Educación de EE.UU., 2018.

Lecciones aprendidas

El informe de Marder (2006) es una buena fuente para obtener perspectivas acerca de cómo los estudiantes con discapacidad visual en Estados Unidos que tenían entre 6 y 12 años en 1999 se desempeñaban en áreas tanto académicas como funcionales según las mediciones de los métodos de recolección de información del SEELS. Desde la perspectiva de su tamaño, la base de datos longitudinal del SEELS fue una mina de oro para el campo de la discapacidad visual. Contenía un tamaño de muestreo típicamente inalcanzable en la investigación sobre discapacidad visual. El informe proporciona una mirada interesante a las características de los niños atendidos en la

[1]*Los números están redondeados al punto de porcentaje entero más próximo. Se excluyeron algunos entornos, por ende las filas no suman un total de 100.0%.*

escuela primaria y secundaria en los Estados Unidos, y describe diferencias en la muestra basadas en el grado de pérdida de visión, presencia de discapacidad adicional y ubicación.

Hay, por supuesto, limitaciones en el estudio SEELS. Más abajo resumimos estas limitaciones como corolarios para futuros estudios, ya sea que ustedes lleven a cabo el estudio, escriban un informe, o lo lean para obtener información o guía.

1. Utilice definiciones estándar, o reconozca las limitaciones de las definiciones utilizadas para categorizar y describir a los estudiantes con discapacidad visual, especialmente aquellos con discapacidades adicionales. Solo pueden trabajar con lo que esté disponible, pero fundamente sus definiciones en su entorno y experiencia, buscando paralelismos con la terminología internacionalmente aceptada.
2. Comprenda quiénes están evaluando a los estudiantes con Discapacidad visual y cuál es su conocimiento y experiencia.
3. Trate con cautela a las categorías de discapacidad intelectual, dependiendo de cómo estén definidas, quién ha categorizado al estudiante, la validez de la evaluación utilizada, y la edad del estudiante.

Recuerde, también, que la inclusión es más importante que la ubicación. La ubicación en un aula regular no es inclusión si el estudiante no accede a los materiales utilizados en el aula o si no tiene amigos para jugar fuera de la escuela. Estados Unidos ha estado poniendo en práctica la inclusión desde la década de 1950; como verán en la Tabla 1, todavía tenemos un largo camino por recorrer. Los entornos educativos y el acceso al currículo son vitales para hacer del ODS 4 una realidad.

Bibliografía

American Printing House for the Blind. (2018). APH Annual Report, Fiscal Year 2018. Retrieved at https://nyc3.digitaloceanspaces.com/aph/app/uploads/2019/05/26161021/Annual-Report-FY2018-accessible-1.pdf

An Act to Promote the Education of the Blind, P.L. 45-186, 20 United States Code §§ 101 – 106a.

Annie E. Casey Foundation. (2019). Kids Count Data Center. Retrieved at https://datacenter.kidscount.org/data#USA/1/2/3,6,5,4/char/0

Bussye, V., Smith, T. M., Bailey, D. P., & Simeonsson, R. (1993). Consumer validation of an index characterizing the functional abilities of young children with disabilities. Journal of Early Intervention, 17, 224-238. https://doi.org/10.1177/105381519301700302

de Verdier, K., Ulla, E., Löfgren, S., & Fernell, E. (2018). Children with blindness – major causes, developmental outcomes and implications for habilitation and educational support: A two-decade, swedish population-based study. Acta Ophthalmologica, 96(3), 295-300.

doi:http://dx.doi.org.unco.idm.oclc.org/10.1111/aos.13631

Emerson, R., Holbrook, M., & D'Andrea, F. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC braille study. Journal of visual impairment & Blindness, 103, 610-624.

Ferrell, K. A. (2011). Reach out and teach: Helping your child who is visually impaired learn and grow (2d ed.). New York: AFB Press.

Hatton, D. D., Ivy, S. E., & Boyer, C. (2013). Severe visual impairments in infants and toddlers in the United States. Journal of Visual Impairment & Blindness, 107, 325-336. https://doi.org/10.1177/0145482X1310700502

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). 20 United States Code §§ 1400 et seq.

Kirchner, C. (1983). Special education for visually handicapped children: A critique of data on numbers served and costs. Journal of Visual Impairment & Blindness, 77, 219-21.

Kirchner, C., & Diament, S. (1999a). Estimates of the numbers of visual impairments impaired students, their teachers, and orientation and mobility specialists: Part 1. Journal of Visual Impairment & Blindness, 99, 600-06.

Kirchner, C., & Diament, S. (1999b). Estimates of the number of visual impairments impaired students, their teachers, and orientation and mobility specialists: Part 2. Journal of Visual Impairment & Blindness, 99, 738-744.

Marder, C. (2006). SEELS: A national profile of students with visual impairments in elementary and middle schools: A special topic report from the special education longitudinal study. Menlo Park, CA: SRI International. (SRI Project P10656).

Pallas, A. M., Natriello, G., & McDill, E. L. (1989). The changing nature of the disadvantaged population: Current dimensions and future trends. Educational Researcher, 18(5), 16-22. https://doi.org/10.3102/0013189X018005016

Pogrund, R., Healy, G., Jones, K., Levack, N., Martin-Curry, S., Martinez, C., et al. (1995). TAPS—Teaching age-appropriate skills: An orientation and mobility curriculum for students with visual impairments. Austin, TX: Texas School for the Blind and Visually Impaired.

Ruderman, M. (2016). Children's vision and eye health: A Snapshot of current national issues (1st ed.). Chicago, IL: National Center for Children's Vision and Eye Health at Prevent Blindness.

Snyder, D. L. (2018). Identification of young children with visual impairments including unique characteristics and factors related to responsive services (Order No. 10814866). Available from Dissertations & Theses @ University of Northern Colorado; ProQuest Dissertations & Theses Global. (2103911638). Retrieved from https://unco.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.unco.idm.oclc.org/docview/2103911638?accountid=12832

U.S. Department of Education. (2018). EDFacts Data Warehouse (EDW): "IDEA Part B Child Count and Educational Environments Collection," 2017-18. Data extracted as of July 11, 2018 from file specifications 002 and 089. https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/static-tables/index.html.

Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). Woodcock-Johnson tests of academic achievement—research edition. Itasca, IL: Riverside Publishing.

World Health Organization (2019). World report on vision. Geneva, Switzerland: Author.

Autores

Kay Alicyn Ferrell es Profesora Emérita, y Silvia M. Correa-Torres es Profesora de Educación Especial en la Universidad de Colorado del Norte. Kim T. Zebehazy es Profesora Asociada de Educación Especial en la Universidad de British Columbia. Martin Monson es Director de Servicios de Extensión en la Escuela para Ciegos de Kentucky. Los autores participaron de un entrenamiento sobre cómo utilizar los conjuntos de datos de los estudios SEELS y NLTS-2 que llevó a cabo la Universidad de Colorado del Norte.

Desarrollo on-line profesional en braille

Frances Gentle
Presidente, ICEVI; Co-Presidente, SPEVI; y
Profesora, RIDBC Centro Renwick, Real Instituto para Niños Sordos y Ciegos frances.gentle@ridbc.org.au



Para el éxito educativo y laboral en el Siglo XXI son esenciales las competencias en alfabetización y matemáticas. Los estudiantes necesitan la instrucción de docentes con experticia en el contenido curricular y entendimiento sobre las conexiones entre el desarrollo del lenguaje, alfabetización y matemáticas. Los estudiantes que utilizan braille requieren la instrucción de maestros que también conozcan el código braille y el abordaje para su enseñanza. La capacidad de los maestros para convertir materiales y evaluaciones impresas en braille aumentará enormemente la participación en el currículo y los logros de los estudiantes ciegos o con discapacidad visual severa. En el área de la matemática, por ejemplo, los estudiantes requieren maestros que posean las habilidades para incorporar el braille a las lecciones involucrando el razonamiento, la abstracción, la generalización y la resolución de problemas, junto al uso de símbolos en braille para comunicar ideas matemáticas y conocimiento. El éxito de los estudiantes en el currículo de matemáticas allana el camino para el éxito en otras materias como ciencia, tecnología e ingeniería.

El Real Instituto para Niños Sordos y Ciegos (RIDBC, Australia) ha creado un sitio web que ofrece programas de entrenamiento gratuitos en alfabetización braille y uso del código Braille Unificado en Inglés (UEB) para matemáticas - https://uebonline.org. El propósito de este sitio

web es promover el acceso equitativo a la información y a la expresión para niños y jóvenes que utilizan braille. El público meta de los programas de entrenamiento en UEB incluye educadores, padres de familia, profesionales de la salud aliados, y administradores de educación. Las lecciones se enfocan en el currículo, e incluyen ejercicios de tinta a braille y braille a tinta que construyen progresivamente el conocimiento y el dominio del contenido. Se recomienda que se completen los módulos de alfabetización antes de comenzar los módulos introductorio y extendido de matemática.

El proceso de registro online de UEB requiere crear un perfil personal y contraseña, utilizando una computadora o laptop con sistema operativo Windows o Mac y conexión a internet. El registro permite que los usuarios del programa completen, guardan y vuelvan a abrir sus lecciones. El sitio web incluye un modo en alto contraste para personas con baja visión y un modo de acceso no visual para las personas que utilizan lectores de pantalla.

RIDBC promueve el derecho de todas las personas con discapacidad visual a la inclusión en la educación, el empleo y la sociedad, en igualdad de condiciones que las personas con vista – sin dejar a nadie atrás. El programa de entrenamiento en braille se ofrece de manera gratuita, en reconocimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. RIDBC reconoce y agradece a las organizaciones e individuos que han contribuido al desarrollo de los programas de alfabetización braille y matemáticas. A los fundadores del proyecto, a los autores del contenido, a los desarrolladores del sitio web y a los equipos profesionales de producción de aprendizaje y formatos alternativos de RIDBC.

Para conocer la perspectiva de los padres, por favor visite: https://youtu.be/zGSqMHUu-Vs

Publicaciones de interés

Cuenta regresiva a los perfiles nacionales 2030 cubre 138 países de ingresos medios y bajos y destaca el progreso que realizaron en el campo del desarrollo de la infancia temprana, así como las brechas significativas que persisten – especialmente en la recolección de datos sobre los niños más pequeños y la medición de servicios para mejorar la crianza y atención. Los perfiles de los países fueron preparados por UNICEF en colaboración con el Grupo Técnico de Trabajo Conjunto en Crianza y Atención Para el Desarrollo de la Infancia Temprana para la cuenta regresiva al 2030.

URL: https://data.unicef.org/resources/countdown-to-2030-ecd-country-profiles/

El Nuevo folleto***Años de formación*** resume el trabajo de UNICEF en la medición del desarrollo de la infancia temprana, y se enfoca en los indicadores globales clave para el monitoreo e informe. Describe los esfuerzos de UNICEF para alentar las herramientas de medición para el monitoreo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como la recopilación de datos, el análisis y la difusión en áreas vitales del desarrollo de la infancia temprana.

URL: https://data.unicef.org/resources/the-formative-years-unicefs-work-on-measuring-ecd/

Las tablas estadísticas 2019 del estado de los niños del mundo. Octubre 2019. Proporciona datos en varios aspectos de la salud de los niños por país, incluyendo temas como adolescencia, demografía de la mortalidad infantil, Desarrollo de la infancia temprana, y educación. Compara regiones del mundo.

URL: https://data.unicef.org/resources/dataset/sowc-2019-statistical-tables/

La ***Herramienta de evaluación de servicios de salud ocular (ECSAT)*** (2015) proporciona orientación para evaluar el estado y funcionalidad de los servicios de salud ocular nacionales basándose en las seis áreas del marco de trabajo de la Organización Mundial de la Salud para fortalecer los sistemas de salud. Está pensada para ayudar a los planificadores de la salud ocular y a los tomadores de decisiones a identificar brechas en la provisión de servicios de salud ocular, para fortalecer el acceso a servicios de salud ocular de alta calidad, comprehensivos e integrados. ECSAT está también pensado para asistir en la implementación de intervenciones basadas en la evidencia, ya que su cumplimentación periódica puede proporcionar información para evaluar el impacto de las intervenciones e identificar las tendencias y necesidades emergentes. Estos descubrimientos pueden ayudar a refinar y actualizar los planes y estrategias nacionales para la provisión de salud ocular.

URL: https://www.who.int/blindness/publications/ECSAT_EN.pdf

Informe de la Secretaría General de Naciones Unidas: Progreso del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en 2019

[N*ota del editor*: Esta declaración es parte del informe del Segmento de Alto Nivel de la Secretaría General de Naciones Unidas: Reunión Ministerial del Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible, convocado bajo el auspicio del Consejo Económico y Social, 24-26 julio 2019. Obtenido de **https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4**.]

A pesar del progreso considerable en el acceso y participación en la educación a lo largo de los últimos años, 262 millones de niños, niñas y jóvenes de entre 6 y 17 años de edad, todavía estaban fuera de la escuela en el año 2017, y más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes no alcanzaban los estándares mínimos de competencia en lectura y matemática. Los rápidos cambios tecnológicos presentan oportunidades y desafíos, pero el entorno de aprendizaje, las capacidades de los maestros y la calidad de la educación no han ido al compás. Se necesita re-enfocar los esfuerzos para mejorar los resultados de aprendizaje para el ciclo completo de vida, especialmente para las mujeres, niñas y personas marginadas en entornos vulnerables.

- En 72 países que cuentan con información reciente, aproximadamente 7 de 10 niños de entre 3 y 4 años de edad alcanzan los objetivos de desarrollo en al menos las tres siguientes áreas: alfabetización-números, desarrollo físico y socio-emocional y aprendizaje.
- En 2015, un estimativo de 617 millones de niños, niñas y adolecentes en edad escolar primaria y primeros años de secundaria alrededor del mundo – más del 50 por ciento – no lograban los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas. De ellos, aproximadamente dos tercios asistían a la escuela pero no aprendían en las aulas, o abandonaban la escuela.
- Cerca de 750 millones de adultos – dos tercios de los cuales son mujeres – eran analfabetos en 2016. La mitad de la población analfabeta del mundo vive en el sur de Asia, y un cuarto vive en África subsahariana.
- Muchos países en desarrollo aún no tienen la infraestructura e instalaciones necesarias para proporcionar entornos de aprendizaje efectivos. África subsahariana enfrenta los más grandes desafíos: a nivel primario e inicios del secundario, menos de la mitad de las escuelas tienen acceso a electricidad, Internet, computadoras y agua potable.
- El fondo ODA para becas totalizó, en 2017, $1.3 mil millones. Australia, Francia, Japón, el Reino Unido e Irlanda del Norte, y las instituciones de la Unión Europea contabilizaron cerca de dos tercios de este total.
- Globalmente, ha habido poco progreso en el porcentaje de maestros de escuelas primarias que fueron formados: está estancado en aproximadamente el 85 por ciento desde 2015. La proporción es más baja en África subsahariana (64 por ciento).

Fuente : Informe de la Secretaría General, ***Edición especial: Progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible,*** *Obtenido de* ***https://undocs.org/E/2019/68***

Recomendaciones clave para la Resolución de la AGNU de 2019 sobre los Derechos del Niño con foco en Niños sin Cuidados Parentales

[Nota del editor: ICEVI fue una de las primeras 256 agencias, organizaciones, y redes en respaldar estas recomendaciones hace más de seis meses, antes de la adopción de la Resolución sobre los Derechos del Niño por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas el 18 de diciembre de 2019. La Resolución integró muchas de estas Recomendaciones Clave. El texto completo de las recomendaciones, con notas explicativas al pie, puede encontrarse en

***https://drive.google.com/file/d/18-XnD_N3jUUx5LcxPIrmHHP9-38r5HYj/view**.*

***Lea la resolución:** La Resolución sobre los Derechos del Niño de 2019 puede encontrarse en las páginas 7-21 del Tercer Informe del Comité de Promoción y Protección de los derechos del niño]*

1. **Reconocer y priorizar el rol de las familias**

   a) Reconocer que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y entorno natural del crecimiento y bienestar de todos sus miembros y, particularmente, de los niños, tiene la responsabilidad primaria de cuidar y proteger a los niños, y debe asegurárseles la protección y asistencia necesarias para que puedan asumir por completo sus responsabilidades dentro de la comunidad; y que el niño, para el desarrollo total y armonioso de su personalidad, debe crecer en un entorno familiar, en una atmósfera de felicidad, amor y comprensión;

   b) Recordar que la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (CDN) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (CDPD) reconocen el derecho de los niños a la vida familiar y, en lo posible, el derecho a conocer y ser cuidados por sus padres o, cuando aplique, por miembros de la familia extendida o de la comunidad según las costumbres locales;

   c) Acoger el progreso en el fortalecimiento de los sistemas de cuidado, bienestar y protección infantil, incluyendo esfuerzos globales para redirigir las políticas y los servicios hacia la atención basada en la familia y reducir el uso de cuidado institucional, desde la adopción de la CDN, CDPD, y Pautas para el Cuidado Alternativo de los Niños;

   d) La gran preocupación de que millones de niños en todo el mundo continúen creciendo privados de cuidados

parentales, separados de sus familias, o institucionalizados como resultado de la pobreza, discriminación, abuso, negligencia, tráfico y otras formas de explotación, emergencias humanitarias, conflictos, desastres, cambio climático, migración, abuso de sustancias, muerte o enfermedad de uno de los padres, y falta de acceso a la educación, salud y otros servicios de apoyo a las familias;

e) Mencionar con preocupación que a los niños a menudo se les niega el derecho a la vida familiar debido a la discriminación a causa de discapacidad, nacionalidad, etnia, género, orientación sexual, condición de inmigrante, y otras formas de discriminación;

f) Reconocer el daño causado a los niños por la separación innecesaria de sus familias y reconocer que los niños que viven sin cuidados y protección familiar son más vulnerables a la violencia, tráfico y otras formas de explotación, abuso, negligencia, así como falta de estimulación y estrés tóxico, los cuales pueden tener efectos profundamente negativos en el desarrollo físico, cognitivo, y socio-emocional a lo largo de la vida del niño;

g) Una profunda preocupación porque, a pesar de la clara obligación de los Estados de asegurar que remover al niño de su entorno familiar sea una medida de último recurso y sea, en la medida de lo posible, temporal y breve, los niños continúan siendo innecesariamente separados de sus padres por períodos extensos;

h) Reconocer que la gran mayoría de niños sin cuidados parentales viven con su familia extendida, y muchas de esas familias necesitan apoyo para proporcionar cuidados apropiados en beneficio de los niños;

i) Destacar que para erradicar verdaderamente la pobreza inter generacional, terminar con la violencia, promover la igualdad, y colocar a los niños en el centro de la agenda global de desarrollo, el rol de las familias es crítico, y para asegurar la salud y desarrollo físico, social y emocional del niño, su educación y protección deben ser reconocidas y apoyadas;

j) Reconocer que los servicios brindados a los niños—ya sea salud primaria y nutrición, atención y desarrollo temprano, educación o protección—no funcionan en el vacío, sino que son más efectivos cuando se considera el rol vital de la familia en la vida y bienestar del niño;

k) Comprender que el bienestar del niño se ve afectado entre las áreas sin el cuidado consistente, propicio y protector de sus padres y familias;

l) Recordar la responsabilidad primaria de los Estados en promover el cuidado parental, prevenir la separación innecesaria de los niños y sus familias, facilitar la reinserción del niño en su familia cuando la separación tuvo lugar, cuando sea adecuado; y en todos los casos, proteger los intereses del niño.

2. Apoyar a las familias y prevenir la separación innecesaria del niño y su familia

a) Llamamiento a los Estados a priorizar el empoderamiento de las familias y a desarrollar y fortalecer las políticas centradas en la familia, incluyendo la licencia por maternidad/paternidad; servicios de cuidado infantil de calidad y a precios razonables; y apoyo a los padres. Se deben realizar esfuerzos para apoyar el balance trabajo-familia, participar a los padres, y promover la división equitativa de las responsabilidades familiares entre los hombres y las mujeres;

b) Urgir a los Estados a abordar los factores de separación a través de programas que apoyen y fortalezcan a las familias en su rol de cuidadores proporcionándoles una protección completa de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales sin ningún tipo de discriminación; cobertura de salud universal; oportunidades y entornos de aprendizaje gratuitos, seguros, inclusivos, equitativos y habilitantes; políticas y servicios de protección social sensibles a los niños; y medidas efectivas para prevenir toda forma de violencia contra los niños;

c) Subrayar que los esfuerzos deben estar dirigidos primariamente a habilitar que el niño permanezca o regrese al cuidado de sus padres o de otros miembros de la familia cuando sea pertinente, asegurando que tengan acceso a todas las formas de apoyo en su rol de cuidadores y que sean capaces de proporcionar cuidados seguros, estables y protectores a sus niños;

d) Urgir a los Estados a proporcionar de manera temprana y comprehensiva información, servicios y apoyo a los niños y sus familias, sin ningún tipo de discriminación basada en discapacidad, estatus parental, estatus socioeconómico, nacionalidad, etnia, género, orientación sexual, inmigración, u otros motivos, para prevenir ocultación, abandono, negligencia y segregación, y para asegurar que tengan equidad de derechos con respecto a la vida familiar;

e) Alentar a los Estados a que se esfuercen para cambiar actitudes, creencias y normas que condonen o normalicen la violencia contra los niños, el abandono de los niños, la negligencia, la separación y ubicación innecesaria en cuidado alternativo; y construir, en cambio, normas y prácticas sociales positivas que promuevan un cuidado familiar seguro, que asegure el desarrollo y bienestar infantil;

f) Llamar a los Estados a promover la reunificación familiar y los procesos de reintegración que reconozcan que la reintegración no es un evento individual, sino un proceso más largo que requiere medidas de preparación, apoyo y seguimiento que reflejen la edad, necesidades y capacidades cambiantes del niño, la causa de separación, y las experiencias o traumas pasados; y que actualice al niño y sus cuidadores respecto del proceso de seguimiento y reintegración familiar.

3. Proteger a los niños sin cuidados parentales y asegurarles cuidados alternativos apropiados y de alta calidad

a) Reconocer que entre los niños que viven sin cuidados parentales se incluye a aquellos que viven en hogares o instituciones para niños, hogares de acogida, residencias de acogida, centros de detención, o en las calles, así como también a aquellos que son traficados, asociados con grupos armados, niños sin acompañamiento que buscan asilo, o niños separados de sus familias a causa de la pobreza, muerte de los padres, enfermedad, discapacidad, discriminación, abuso de sustancias, violencia, negligencia, abuso, conflictos armados, desastres naturales o migración;

b) Reconocer, también, que los niños que requieren acogimiento alternativo tienen necesidades diversas y complejas que deben ser satisfechas a través de un sistema de cuidado, bienestar y protección infantil comprehensivo que ofrezca una variedad de opciones de alta calidad para los niños y niñas;

c) Destacar que el acogimiento alternativo formal siempre debe ser una medida temporal mientras se buscan soluciones para la ubicación del menor, y debe tener el claro propósito de ofrecerle al niño o niña un entorno estable, protector y favorable;

d) Preocuparse por que muchos niños y niñas continúan siendo ubicados en acogimiento alternativo que no está registrado ni regulado, violando los estándares internacionales de acogida, y que muchos niños y niñas en dichas circunstancias son ubicados en entornos de acogida que no son apropiados, sin evaluaciones planes de acogida o procesos de revisión apropiados;

e) Convocar a los estados a implementar las Pautas para la Acogida Alternativa de Niños conforme a las CDN, CDPD y todas las convenciones internacionales y tratados de derechos humanos relevantes, revisando y, si fuera necesario, desarrollando o reformando leyes y políticas nacionales, para que prioricen la acogida de niños y niñas en entornos seguros, favorables, familiares, y permanentes;

f) Reafirmar que ningún niño o niña debe tener que renunciar a la conexión con su familia para recibir cuidados,

servicios de apoyo, tratamiento o educación;

g) Recordar que los estados deben asegurar que todas las decisiones, iniciativas y abordajes relacionados con los niños y niñas sin cuidados parentales estén basadas en cada caso particular, con un enfoque que asegure la seguridad y participación de los niñas y niñas, protegiendo sus derechos e intereses, en conformidad con el principio de la no discriminación y con perspectiva de género;

h) Subrayar que, para los niños en riesgo de separación, o que ya fueron separados, existe un rango de opciones de acogida alternativa que deben incluir acceso a un cuidado alternativo de calidad basado en la comunidad que permita a los niños y niñas vivir en un entorno familiar dentro de la comunidad, incluyendo acogida consanguínea, acogida tutelar, kafalah, reunificación transfronteriza y adopción. Cuando la separación del niño o niña con sus padres sea a largo plazo, el acuerdo de acogida debe brindarle al niño o niña sentido de seguridad, continuidad, estabilidad y pertenencia, proporcionándole certezas de dónde vivirá por el resto de su infancia y dónde estarán sus padres o tutores legales;

i) Reconocer que en casos específicos puede ser necesario proporcionar acogida de calidad, temporaria y especializada en pequeños grupos organizados alrededor de los derechos y necesidades del niño o niña en un entorno lo más próximo posible a su familia y por el período de tiempo más corto posible. El objetivo de dicha ubicación debe ser contribuir activamente con la reintegración del niño o niña a su familia, o, si esto no es posible, actuar en beneficio del niño o niña, asegurando su acogida en un entorno familiar alternativo que sea seguro, estable y favorable, o apoyando su vida independiente en el caso de personas jóvenes que transicionan a la adultez;

j) Convocar a los Estados a establecer procedimientos rigurosos de evaluación a través de las autoridades nacionales y locales para asegurar que solo se efectúen admisiones apropiadas a dichos establecimientos; y que las decisiones de acogida no perpetúen las normas sociales que discriminan a los niños y niñas a causa de su discapacidad, situación parental, estatus socio-económico, nacionalidad, etnia, género, orientación sexual, inmigración u otras causas, estén estrictamente autorizadas por un órgano administrativo o judicial competente, y sean revisadas regularmente para permitir la transición a una solución de acogida a largo plazo que respete el derecho de los niños y niñas a vivir en familia y ser incluidos en la comunidad;

k) Recordar que las decisiones de ubicación en acogida alternativa deben ser tomadas dentro del marco de un proceso que tome en cuenta las necesidades del niño o niña, en cumplimiento de los principios internacionales de derechos humanos, incluyendo el derecho de los niños y niñas a ser escuchados, tener acceso a la justicia, y de poder objetar ante un juez cualquier decisión que los prive de su libertad;

l) Subrayar que cuando un niño o niña es ubicado en cualquier tipo de acogida alternativa, la conexión con su familia y otras personas cercanas a él o ella, como amigos, vecinos, y cuidadores anteriores, deben ser facilitadas y alentadas, manteniendo la protección y cuidando los intereses del niño o niña. El niño o niña debe tener acceso a información sobre la situación de su familia si no hubiera contacto con ella;

m) Reconocer que, en algunos casos, los adolescentes pueden tomar una decisión informada sobre disposiciones para vivir en su comunidad, recibiendo apoyo mientras transitan hacia la adultez;

n) Urgir a los Estados para que aseguren que los jóvenes que dejan la acogida alternativa reciban el apoyo adecuado al volver con sus familias o transicionar hacia una vida independiente;

o) Convocar a los Estados a establecer, como mínimo, mecanismos y sistemas de licencia para el registro, supervisión y responsabilidad de todas las opciones formales de acogida alternativa; evaluar la calidad de los cuidados y el estado de los niños y niñas en todos los lugares de acogida; llevar a cabo un proceso planificado y con plazos determinados para el registro; y desarrollar e implementar un plan para el cierre seguro y escalonado para aquellos lugares que no pueden o no quieran cumplir los requisitos de registro y licencias dentro de un período determinado; prohibir el establecimiento de nuevas instituciones; y asegurar que existan mecanismos efectivos de protección y derivación; prohibit the establishment of new institutions; and ensure effective gatekeeping and referral mechanisms are in place;

p) Llamar a los Estados a realizar inversiones para un mecanismo robusto de cooperación internacional, regional y bilateral, que incluya grupos de Trabajo locales transfronterizos cuando corresponda, rastreo de familias, y ubicaciones de acogida apropiadas. Estos mecanismos deben asegurar que los derechos de los niños y niñas sean protegidos por todos los estados involucrados, incluyendo el estado de residencia habitual, y no se los discrimine en el proceso debido a su condición, o la de sus cuidadores, de inmigrantes;

q) Urgir a los Estados a tomar medidas apropiadas para prevenir y

responder a la separación del niño o niña y su familia en contextos humanitarios. En particular, establecer planes de contingencia en fases de preparación y respuesta para mantener a las familias unidas y facilitar una reunificación familiar rápida, especialmente en el contexto de movilización poblacional;

r) Llamar a los estados a desarrollar políticas e implementar programas en contextos humanitarios para apoyar la unidad familiar en entornos que no sean de reclusión; prohibir el establecimiento de nuevos centros residenciales para cuidado a largo plazo; establecer procedimientos estándar de gestión para delinear los roles y responsabilidades de las personas involucradas en el cuidado, reunificación y determinación del estado legal de los niños y niñas que fueron separados de sus familias o no están acompañados; y apoyar a las familias elegibles a acoger a los niños y niñas que fueron separados de sus familias o no están acompañados hasta que puedan ser reunificados con sus padres o familiares, según corresponda.

4 Reconocer el daño que provoca el cuidado institucional a los niños y niñas y evitar la institucionalización

a) Reconocer el daño que provoca la institucionalización y el cuidado institucional al crecimiento y desarrollo intersectorial de los niños y niñas a lo largo de su vida, lo que incluye un mayor riesgo de violencia, explotación y abuso;

b) Hacer notar que la mayoría de los niños y niñas que viven en instituciones tienen padres o familiares vivos;

c) Alentar a los estados a reemplazar la institucionalización por medidas apropiadas para apoyar a las familias y servicios basados en la comunidad; cuando la familia directa no puede cuidar al niño o niña, llevar a cabo todo esfuerzo para que la familia extendida proporcione los cuidados alternativos, y, si esto fallara, que se proporcionen dentro de la comunidad o en un entorno familiar, teniendo en cuenta los intereses del niño o niña y sus deseos o preferencias;

d) Urgir a los estados a eliminar gradualmente la institucionalización y adoptar una estrategia y un plan de acción concreto para la des institucionalización, que incluya la tarea de implementar reformas estructurales, mejorar la accesibilidad en la comunidad y concientizar a todas las personas en la sociedad sobre la inclusión dentro de la comunidad. No se deben construir nuevas instituciones o renovar las instituciones existentes más allá de las medidas más necesarias para asegurar la seguridad física de los residentes. Las residencias no deben ser ampliadas y no deben ingresar nuevos residentes en lugar de aquellos que dejan la institución;

e) Subrayar que la des institucionalización requiere una transformación sistemática de los sistemas de cuidado infantil,

bienestar social y protección, lo que incluye el establecimiento de un rango de servicios de apoyo individualizados, planes de transición individualizados con presupuestos y plazos, así como servicios de apoyo inclusivos, y un abordaje coordinado entre agencias del gobierno que asegure reformas, presupuesto y cambios de actitud apropiados en todos los niveles y sectores del gobierno;

f) Advertir que el apoyo bien intencionado a las instituciones por parte de donaciones, voluntariado en orfanatos o turismo, y misiones basadas en la fe puede conducir a una separación innecesario del niño o niña y su familia y socavar la des institucionalización y los esfuerzos por la reforma del sistema de acogida;

g) Urgir a los estados a promulgar y hacer cumplir la legislación necesaria u otras medidas para evitar el tráfico de niños y niñas o su explotación en establecimientos de cuidado residencial, y ser diligentes en la investigación, acusación y castigo cuando los establecimientos de acogida no cumplen las leyes y marcos normativos con respecto al registro, reclutamiento, admisión y operaciones.

5. Fortalecer los sistemas y servicios de bienestar y protección infantil

a) Reconocer que los servicios de bienestar y protección infantil comprehensivos son componentes esenciales de un sistema de servicio social efectivo, que apoyan los esfuerzos nacionales por reducir la pobreza infantil, el riesgo y la adversidad, al mismo tiempo que complementan y potencian el trabajo de los sectores de salud, educación y justicia;

b) Urgir a los estados a tomar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger a los niños y niñas de toda forma de violencia, explotación, abuso y negligencia mientras estén bajo el cuidado de sus padres, tutores legales, o cualquier otra persona;

c) Llamar a los estados a desarrollar políticas y servicios, incluyendo organizaciones, estructuras, personas, actividades, información y recursos, con la intención primaria de alcanzar a las familias vulnerables y proporcionar servicios de apoyo centrados en el niño o niña que reduzcan o eliminen los factores de riesgo, promuevan relaciones y entornos seguros, estables, y propicios, proporcionen apoyo concreto en momentos de necesidad, mejoren la seguridad y estabilidad económica de las familias, y promuevan resiliencia parental e infantil a través de un mayor acceso al apoyo social y estrategias de adaptación.

d) Alentar a los estados y a todos los actores a desarrollar y fortalecer sistemas de protección infantil basados en la comunidad, nacionales y transfronterizos, que tengan la capacidad de evaluar las necesidades únicas de los niños, niñas y familias vulnerables, determinar los mejores intereses del niño o niña, referir a recursos locales (formales o informales), programas y servicios con perspectiva de edad y género, e incluyan evaluaciones rigurosas, controles y monitoreo. Estos sistemas deben buscar proporcionar un cuidado continuo –desde la prevención a la respuesta– que asegure el bienestar y la protección infantil, incluida la transición a la adultez.

6. Asegurar recursos financieros y humanos adecuados

a) Reconociendo que el financiamiento a las instituciones puede exacerbar la separación innecesaria del niño o niña con su familia y la institucionalización infantil, los Estados deben asegurar que los fondos públicos o privados no se empleen en el mantenimiento, renovación, construcción o creación de instituciones o cualquier forma de institucionalización;

b) Urgir a los Estados a que designen recursos humanos y financieros para asegurar la optima y progresiva implementación de las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños, en conformidad con la CDPD y la CDN y todas las convenciones y tratados de derechos humanos relacionados, en todos sus territorios y de manera oportuna, en la mayor medida que los recursos disponibles lo permitan, y dentro del marco de cooperación al desarrollo;

c) Urgir a los estados a fortalecer adecuadamente los recursos de acogida y ofrecer un amplio rango de opciones adecuadas de acogida de alta calidad basadas en la comunidad, y una transición segura de la acogida institucional a la acogida familiar en su comunidad. Los estados deben asegurar que los fondos sean utilizados para apoyar las reformas en la acogida a través de cooperación nacional e internacional;

d) Urgir a los estados a fortalecer y proporcionar una financiación adecuada para que el personal de los servicios sociales esté debidamente entrenado, calificado, acreditado y apoyado, para que pueda trabajar directamente con los niños y familias y pueda supervisar la calidad de los cuidados proporcionados.

7. Mejorar la recolección de datos y elaborar informes regulares

a) Reconocer que todos los niños y niñas cuentan, pero no todos son contados, y notar que la Agenda 2030 no incluye un proceso sistemático para identificar a los niños y niñas más vulnerables, incluyendo a aquellos sin cuidados parentales;

b) Subrayar que la audaz visión de la Agenda 2030 y su objetivo de "no dejar a nadie atrás" no se logrará si los niños sin cuidados parentales continúan siendo dejados de lado por el marco de acción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la implementación de fondos y programas relacionados;

c) Reconocer la importancia de una recolección de datos rigurosa, particularmente por parte de las autoridades nacionales, y la necesidad urgente de aumentar la cooperación internacional para este fin, incluyendo las capacitaciones, apoyo financiero y asistencia técnica. La recolección de datos debe ser consistente con la legislación nacional sobre protección de datos y las obligaciones internacionales relacionadas con la privacidad, cuando sea pertinente;

d) Urgir a los Estados a achicar las brechas existentes en los datos, desarrollar bases de referencia nacionales y mundiales, e invertir en información desagregada relacionada con los niños sin cuidados parentales o familiares en todos los entornos y situaciones, que sea de calidad, accesible, oportuna y de confianza. Los mecanismos éticos de recolección de datos para evaluar la situación de los niños y niñas sin cuidados parentales deben incluir procesos para determinar dónde y con quién están viviendo los niños, el tipo y calidad del cuidado que reciben, asegurando la protección de la privacidad de los datos, especialmente para los niños y niñas menores de 18 años;

e) Llamar a los Estados a asegurarse que los datos e información estén desagregados sistemáticamente entre los sectores, incluyendo lo referido a la vivienda, arreglos de convivencia y esquemas de protección social, así como acceso a vida independiente y a los apoyos y servicios. La información debe permitir análisis regulares acerca de cómo la desinstitucionalización y transición a los servicios de apoyo en la comunidad ha progresado. Es importante que los indicadores reflejen las circunstancias particulares en todos los Estados parte;

f) Urgir a los Estados a asegurar que se mantengan registros comprehensivos y actualizados sobre la administración de los servicios de cuidados alternativos, incluyendo archivos detallados sobre todos los niños y niñas bajo su cuidado, el personal empleado y las transiciones financieras. Los registros de los niños y niñas deben ser completos, actualizados, confidenciales y seguros, y deben incluir información sobre su admisión y partida, y el tipo de

cuidado donde fue ubicado cada niño y niña, y sus detalles, junto con documentos de identidad correspondientes y otra información personal. La información sobre la familia del niño o niña debe incluirse en el archivo del niño o niña así como en los informes basados en evaluaciones regulares. Este registro debe seguir al niño a lo largo del período de cuidado alternativo y debe ser consultado por los profesionales responsables de su cuidado actual debidamente autorizados;

g) Alentar a los Estados a supervisar la información longitudinal para medir el progreso a lo largo del tiempo acerca de la implementación de las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños de Naciones Unidas, incluyendo el cambio en la legislación y políticas, información administrativa y estadística acerca de la provisión de cuidados alternativos, capacidad de trabajo y desarrollo de los servicios sociales, provisiones presupuestarias, y perspectivas y recomendaciones de los niños, jóvenes, padres y familias conectadas al sistema de cuidados alternativos;

h) Urgir a los Estados a comprometerse para asegurar que esta investigación de la información lleve a políticas coherentes y basadas en la evidencia y a un discurso público bien informado, y permita un monitoreo y evaluación efectivos para la implementación de los compromisos a lo largo del tiempo.

8. Asegurar la participación plena de los niños y niñas sin cuidados parentales o familiares

a) Reafirmar el derecho de todos los niños y niñas a expresarse libremente, a ser consultados y a que sus perspectivas sean debidamente tomadas en cuenta en concordancia con sus capacidades evolutivas, y en base a su acceso a toda la información necesaria. Se deben realizar todos los esfuerzos para asegurar que dichas consultas y la provisión de información se lleven a cabo en el idioma de preferencia del niño o niña;

b) Urgir a los Estados a establecer y fortalecer los mecanismos para una participación efectiva de los niños y niñas en la planificación, implementación, monitoreo y evaluación en relación a los asuntos que los afecten directamente en su vida diaria, así como en relación a las políticas y servicios, como salud, entorno, educación, bienestar social y económico, protección contra la violencia, abuso y explotación, y respuesta a desastres;

c) Llamar a los Estados a apoyar a los niños, niñas y sus familias para participar en las decisiones que los afectan, incluyendo arreglos de cuidado individual y ubicación en cuidado alternativo. Asegurar que la preparación, cumplimiento y evaluación de una medida protectora

para el niño o niña, se lleve a cabo en la mayor extensión posible, en beneficio y protección del niño o niña, con la participación de sus padres o tutores legales y sus potenciales cuidadores, y respetando sus necesidades y convicciones particulares, y deseos especiales. A pedido del niño, se puede consultar a los padres o tutores, u otras personas importantes en la vida del niño en cualquier proceso de toma de decisiones;

d) Urgir a los Estados a establecer un mecanismo de monitoreo competente, como un defensor, comisionado o inspector del niño o niña, para monitorear el cumplimiento de las normas y reglas que gobiernan la provisión del cuidado, la protección y trato del niño o niña en el cuidado alternativo, con acceso libre a la residencia para escuchar las perspectivas y preocupaciones de los niños directamente, incluyendo un mecanismo confidencial y seguro de quejas; y monitorear hasta qué punto sus perspectivas son escuchadas y tomadas en cuenta.

9. Seguimiento

a) Se decide convenir un día de diálogo de alto nivel en el plenario de la Asamblea General, con los recursos existentes, sobre el fortalecimiento de los sistemas de cuidado alternativo y protección de niños y niñas sin cuidados parentales, durante la Semana de Alto Nivel de Naciones Unidas en septiembre 2020, o en el Día Internacional de Protección de los Niñas y Niñas; y este diálogo de alto nivel debe comprender una reunión plenaria abierta y un panel interactivo de discusión con la participación significativa de los niños y niñas.

Un tributo a **Susan Jay Spungin**







*[**Nota del editor:** Este tributo fue presentado por la Editora en un almuerzo posterior al funeral de la Dra. Susan Jay Spungin, el 20 de julio de 2019, en la ciudad de Nueva York. La Dra. Spungin fue Vice Presidente de ICEVI, Presidente de la región Norteamérica y Caribe, y Tesorera de la Unión Mundial de Ciegos. Trabajó por muchos años en la Fundación Americana para Ciegos y fue una heroína, mentora, maestra, amiga y colega para muchos alrededor del mundo.]*

No quería escribir esto. Lo postergué una y otra vez. Quizás nunca había pensado que lo tendría que escribir, que Susan siempre estaría allí. Había decidido que hoy no diría nada, que "retendría mi tristeza suavemente."

Ayer, mi esposo, Richard, y yo visitamos por primera vez el Museo Conmemorativo 9-11 en Nueva York. Entre todas las emociones, entre todos los artefactos, entre todo el arte conmemorativo, estaba la instalación de Finch, "Trying to Remember the Color of the Sky on that September Morning" (Intentando recordar el color del cielo en aquella mañana de septiembre) compuesta de 2983 dibujos individuales en acuarela, con 2983 tonos únicos de azul, una metáfora de la memoria y la percepción y cómo todos vemos lo mismo de maneras diferentes. Parte de la instalación, que ocupa un enorme espacio al pie de las Escaleras de los Sobrevivientes en el Hall de la Memoria, incluye una cita de Virgil, "Ningún día podrá borrarte de la memoria del tiempo." Las letras de la cita están forjadas en acero rescatado del World Trade Center.

Y pensé, eso es. Ninguno de nosotros la olvidará.

Nuestros recuerdos de ella –cada uno tan único como el color del cielo aquella mañana de septiembre– están atados íntegramente a nuestra vida personal y profesional.

Mis recuerdos de Susan comienzan en el Teachers College (Facultad de maestros), donde yo estudiaba un Master y ella un Doctorado, embarazada de Meredith y Jesse. Mi asesor, Bob Bowers, me dijo que mirara y aprendiera de ella.

- Luego ella organizó un taller sobre niños con discapacidad múltiple para maestros en Virginia, donde yo trabajaba entonces como maestra interina.

- A continuación organizó "Help Me Become Everything I Can Be" (Ayúdame a convertirme en todo lo que puedo ser), la primera conferencia nacional sobre niños ciegos en edad preescolar, desde los días de Polly Moor, en Minneapolis.
- Me invitó a exponer sobre el uso de Sonicguide™ con bebés en tres conferencias en San Francisco, San Diego, y Los Angeles (donde conocí por primera vez a Jennifer; Susan invitó a mi hija a acompañar a Jennifer a uno de los parques temáticos. Hace rato olvidé a cuál parque, pero mi hija no lo ha olvidado).

Por 1979, Susan reunió a un pequeño grupo de trabajo para definir el rol, función y requisitos para el Asesor Nacional de Infancia Temprana para la Fundación Americana de Ciegos, un cargo que ella sentía que era importante resucitar. (Este cargo fue ocupado una vez por Polly Moor). Me pidió venir a Nueva York para participar en este comité, cuando yo todavía era una maestra poco conocida de Virginia. Una de las cosas en las que me mantenía firme era que el Asesor de Infancia Temprana debía tener un doctorado. Y luego fui y obtuve uno, porque ser Asesora Nacional de Infancia Temprana era mi trabajo soñado. También me aseguré de cumplir todos los otros requisitos para el cargo, aunque todavía no estaba aprobado ni se recibieron postulaciones hasta tres años después. Me entrevistó Susan, que era entonces Directora de Asesores Nacionales. Para cuando comencé a trabajar, Susan había sido ascendida por Bill Gallagher a Vicepresidente de la AFB. Aún así, su rol en mi carrera y la relación integral con mi familia continuó:

- Ella sugirió que mi esposo, Richard, escriba y produzca diapositivas para acompañar Reach Out and Teach (1986), y de ahí en más lo llamó su "novio."
- Me sugirió que vaya a vivir con ella y Peter en Jamesport un verano, para revisar (drásticamente, debo añadir) Reach Out and Teach. Leyó cada capítulo mientras los escribía, me impulsó hacia el próximo capítulo, y el libro resultó mucho mejor gracias a ello.

Durante años, quise crecer y ser como ella, incluso si no estaba trabajando directamente bajo sus órdenes. Durante ese primer tiempo en AFB trabajábamos para expandir los servicios infantiles y preescolares para los niños con discapacidad visual, para ayudar a la Asociación Nacional de Padres de Niños con Discapacidad Visual en sus inicios, para apoyar a nuestras organizaciones de profesionales y fortalecerlas, y para iniciar el trabajo internacional que continua al día de hoy.

- Recuerdo la reunión de ICEVI en Kenia que fue suspendida, y que el hotel de Susan estaba en medio del tiroteo mientras esperábamos noticias de ella en Nueva York.
- También recuerdo la postal que recibí de Josephine Taylor luego de que Susan fuera elegida como Vicepresidente de ICEVI – ¡estaba tan orgullosa! Luego, se convirtió en Tesorera de la Unión Mundial de Ciegos – otra primera vez.
- Arregló que Anne Corn, Cay Holbrook, George Zimmerman, y yo la acompañáramos a la Unión Soviética durante el período glasnost iniciado por Mikhail Gorbachev. Tengo muchos recuerdos de ese viaje:

★ Anne Corn se vio rodeada de guardias armadas cuando extrajo su telescopio para ver de cerca el cuerpo de Lenin. Todos nos congelamos; pero Susan no.

- ★ Encontramos los dispositivos de baja visión que Susan había obsequiado exhibidos en un museo.
- ★ Durante la conferencia en Minsk, donde cada uno de nosotros expuso, mi discurso sobre el entonces resurgimiento de RLF (ahora conocido como retinopatía del prematuro) dejó a la audiencia perpleja porque en ese entonces, los bebés prematuros eran una rareza en la Unión Soviética. Los participantes aparentemente no tenían idea de lo que estaba hablando.
- ★ El Presidente de la Asociación de Personas Ciegas, Anatoly Netulkhin, presentaba a menudo a Susan como "Dra. Susan Spungie" – el sonido /n/ de su ombre desaparecía.
- ★ Durante las comidas, nuestros anfitriones llenaban repetidamente nuestras copas con vodka y/o champansky y los brindis fluían libre y rápidamente.
- ★ Durante una celebración en Anatoly's dacha (casa de verano), Susan cantó Summer Time – la primera y última vez que la escuché cantar.
- ★ Dicho sea de paso, una de las mañanas después de esas comidas nos fue difícil despertar a George y casi perdimos nuestro vuelo doméstico hacia Moscú.

Siguieron muchos otros viajes, incluida la Asamblea General de ICEVI en Holanda en 2002, donde celebramos el premio Mary K. Bauman que Susan recibió de la Asociación de Educación & Rehabilitación de Ciegos y Discapacitados Visuales en un restaurante ubicado en la costa – el primero de muchos premios que reconocen sus múltiples contribuciones.

Me presentó a muchas grandes personalidades en nuestra área – Josephine Taylor, Geraldine Scholl, Kenneth Jernigan, Max Wooley, Carson Nolan, Tuck Tinsley, Mary Ellen Mulholland, Carl Augusto. Me incluyó en comidas con toda esta gente y muchos otros. La única manera en la que podía devolverle todas estas cortesías fue recomendarle a Kathleen M. Huebner – Kathy estaba finalizando su tesis en la Universidad de Pittsburgh cuando yo comencé mi programa de doctorado.

Kathy me hiso entender lo que yo debería esperar y superar. Luego, cuando la AFB estaba buscando un Asesor Nacional de Educación, le recomendé a Kathy, que entonces estaba en la Universidad Estatal de Geneseo. Kathy fue contratada, y el resto – su larga amistad y admiración mutua, su hermandad – es historia.

Mucha de mi identidad profesional se la debo a las enseñanzas de Susan. Susan, por ejemplo, por medio del aliento, estimulación, y a veces incluso orden directa, me llevó a ser lo que soy hoy.

Por ello, aunque quisiera "retener mi tristeza suavemente," Susan querría que yo retenga mi tristeza ferozmente, porque eso es lo que ella haría. Ella fue forjada en acero, nunca se quedó sentada, nunca dejó error sin enmendar, ni vio una injusticia y no luchó por ella, nunca dejó de decirme cuando estuve equivocada, ni dejó de editar mis palabras para obtener un significado más perfecto y preciso.

Recuerden las palabras de Virgilio: **"Ningún día podrá borrarte de la memoria del tiempo".**

Ningún día podrá borrar a Susan de mi memoria, de sus memorias, nunca.

Ficha Informativa de ICEVI

Misión

En reconocimiento de los continuos cambios mundiales en lograr el acceso a una educación de calidad para los millones de niños y niñas con ceguera y visión parcial que están fuera de la escuela, el Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) es una organización de miembros cuya misión es promover el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas con discapacidad visual.

Objetivos

Objetivo 1 : Promover el acceso a una educación de calidad para las personas con discapacidad visual, incluyendo a aquellos con ceguera, visión parcial, sordoceguera y discapacidades adicionales.

Objetivo 2 : Influenciar a los gobiernos y actores sociales involucrados para que implementen los ODS y la CDPD en el área de la educación para personas con discapacidad visual.

Objetivo 3 : Mejorar el trabajo en red y compartir información a nivel nacional, regional y global.

Historia de la organización

Fundada en 1952 en los Países Bajos, ICEVI celebró su conferencia de Cincuentavo Aniversario en los Países Bajos del 28 de julio al 2 de agosto de 2002.

Regiones de ICEVI

Las 7 regiones de ICEVI y los países que abarcan son:

África	52 países
Asia Oriental	19 países
Europa	49 países
Latinoamérica	19 países
Norteamérica y caribe	15 países
Pacífico	15 países
Asia Occidental	25 países

Actualmente, más de 4000 individuos y organizaciones en más de 180 países están activamente involucrados en ICEVI.

Trabajo en red con otras organizaciones

ICEVI trabaja de cerca con Organizaciones No Gubernamentales Internacionales de Desarrollo, y agencias de Naciones Unidas, tales como el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC), UNESCO, UNICEF, y la OMS.

Publicaciones

La revista semestral de ICEVI "El Educador" está disponible en formato digital tanto en inglés como en español, y también está publicada en nuestra página web www.icevi.org ICEVI también publica un boletín electrónico semestral que se distribuye a más de 4000 individuos y organizaciones.

Sitio web de ICEVI

www.icevi.org

Nuestros Socios Internationales

CBM
www.cbm.org

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

ONCE
www.once.es

Escuela Overbrook para Ciegos
www.obs.org

Escuela Perkins para ciegos
www.perkins.org

Royal Institute for Deaf and Blind Children
Instituto Real para Niños Sordos y Ciegos
www.ridbc.org.au

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

Sightsavers
www.sightsavers.org

The Norwegian Association of the Blind and Partially Sighted
Asociación Noruega de Ciegos y Deficientes Visuales
www.blindeforbundet.no

Visio
www.visio.org

Organizaciones Miembr

American Printing House for the Blind
www.aph.org

Canadien National Institute for the Blind
www.cnib.ca

Federazione Nazionale Delle Istituzioni Pro Ciechi
www.prociechi.it

Escuela Hadley para Ciegos
www.hadley.edu

LES DOIGTS QUI REVENT (Typhlo & Tactus)
www.tactus.org

Fundación Club de Leones Internacional
www.lcif.org

Round Table on Information Access for People with Print Disabilities
www.printdisability.org

WORLD BLINDNESS SUMMIT
MADRID•2020

World Blind Union

ICEVI

ONCE



Asambleas Conjuntas UMC-ICEVI 2020

19-24 Junio 2020 * Hotel Marriott, Madrid, ESPAÑA

https://www.worldblindnesssummit.com/en

(sitio web también disponible en francés y español)