The Educator

Actividad física: Orientación y movilidad, deportes y ocio

Volumen 40 – Número 1 – enero 2026



A Publication of

ICEVI
INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT

International Partners

ONCE

OVERBROOK SCHOOL FOR THE BLIND

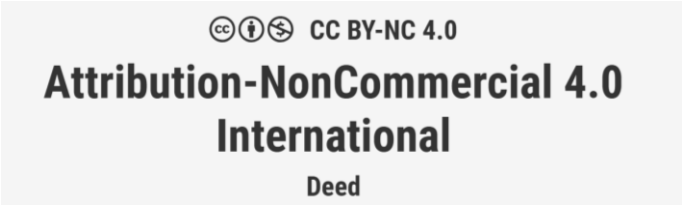
CLOVERNOOK
CENTER FOR THE BLIND & VISUALLY IMPAIRED

RNIB
See differently

The Educator Volumen 40, Número 1, enero de 2026

Copyright © 2025 Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual

Esta obra está licenciada bajo Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.



Eres libre de:

1. **Comparte** — copia y redistribuye el material en cualquier medio o formato
2. **Adáptate** — remixa, transforma y construye sobre el material
3. El licenciante no puede revocar estas libertades siempre que sigas los términos de la licencia.

Bajo los siguientes términos:

1. **Atribución** — Debes dar el crédito correspondiente, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puedes hacerlo de manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante te respalda a ti o a tu uso.
2. **No comercial** — No puedes utilizar el material con fines comerciales.
3. **Sin restricciones** adicionales — No puedes aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que permita la licencia.

Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/.

Publicado por el Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual

Correo electrónico: publications@ICEVI.org; Dirección web: https://icevi.org/

Para cualquier comunicación con cualquiera de los autores de este número, por favor envíe un correo *electrónico a la Editora*, la Dra. Frances Gentle, a publications@ICEVI.org

Imagen en la portada: Cora, caminando con confianza con su largo bastón, guiando a su familia en una aventura. Foto con permiso de la madre de Cora y de Portner's Neck Elementary, escuelas del condado de New Hanover, Carolina del Norte, EE. UU.

Junta Ejecutiva de ICEVI, 2025-2028

Sra. Susan LaVenture – Presidenta

Sr. Akhil Paul – Vicepresidente

Dra. Frances Gentle – Presidenta Inmediata

Dra. Praveena Sukhraj-Ely – Tesorera

Sra. Ana Peláez – ONCE (Organización Nacional de Ciegos en España)

Sr. Todd Reeves – Escuela Overbrook para Ciegos

Sr. Craig Brown – Instituto Nacional Real de Personas Ciegas (RNIB)

Sr. Samuel Foulkes – Centro Clovernook para Ciegos

Sr. Hubert Perfler – Unión Mundial de Ciegos

Sr. Komivi Ayassou – Presidente de ICEVI África

Sr. Silatul Rahim Bin Dahman – Presidente de ICEVI Asia Oriental

Dra. Judit Gombas – ICEVI Europa

Sra. Gladys Viviana Correa – Presidenta, ICEVI Latinoamérica

Dr. Michael Bina – Presidente, ICEVI Norteamérica y el Caribe

A confirmar – Presidente, ICEVI Pacífico

Dr. Birendra Raj Pokharel – Presidente, ICEVI Asia Occidental

Socios Internacionales

Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, España) - www.once.es

Escuela Overbrook para Ciegos (EE. UU.) - www.obs.org

Instituto Nacional Real de Personas Ciegas (RNIB) - www.rnib.org.uk

Centro Clovernook para Ciegos y Personas con Discapacidad Visual - https://clovernook.org/

Miembros Organizativos

Asociación de Bienestar de Ciegos de Trinidad y Tobago - https://ttbwa.com/

Mesa Circular sobre Acceso a la Información para Personas con Discapacidades de Escritura - www.printdisability.org

Socios de la red

Unión Mundial de Ciegos - https://wbu.ngo/

El Consorcio DAISY - https://daisy.org/

Consorcio de Libros Accesibles de la OMPI - https://www.accessiblebooksconsortium.org/en/

Índice

The Educator Volumen 40, Número 1, enero de 2026 2
Junta Ejecutiva de ICEVI, 2025-2028 3
Socios Internacionales 3
Miembros Organizativos 3
Socios de la red 3
Acerca de ICEVI y The Educator 6
Mensaje del Presidente 7
Mensaje del editor 10
Prólogo - Avanzando hacia la posibilidad 11
Lauren J. Lieberman, Ph.D. 11
Desarrollar capacidad: Un proyecto colaborativo entre la Asociación de Bienestar de Ciegos de Trinidad y Tobago y el Curso de Orientación y Actualización de Movilidad de ICEVI para la Región Norteamérica-Caribe 12
Michael J. Bina, EdD 12
Perspectivas sobre la provisión de instrucción en orientación y movilidad 15
Chris Tabb 15
Covid y movilidad de personas con ceguera o discapacidad visual 18
Dr. Bhushan Punani 18
Rutas de senderismo inclusivas para adultos y jóvenes 22
Dario Sorgato y Luca Gianotti 22
Cómo los estudiantes con discapacidad visual redefinieron la aventura y la capacidad: coraje en el sendero 25
Dr. Vimal Kumar Dengla 25
Deportes y recreación para la ceguera 28
Yaw Ofori-Debra 28
Salud y bienestar integrales a través del equipo de Deporte y Ocio, Matawhānui hauora me te orange na roto i te tīma Hākinakina me te Rēhia 29
Mark McLaughlin 29
Desafiando el capacitismo y defendiendo la inclusión: una nueva era para la educación física para personas con discapacidad visual en Nueva Zelanda 31
Stuart Sloman 31
Sportproeftuinen: Construyendo caminos inclusivos hacia la participación deportiva en los Países Bajos 32
Peter van Bleijswijk 32
Laura—Retos y decepciones 37
Angelette Akkermans 37
¿Quién soy? Deporte e identidad de la discapacidad en un tono personal 39

Maria Rita Hoffmann, Ph.D. 39
Música para deportes, deporte para música—reflexiones sobre una mente y un cuerpo sanos..... 44
Maria Magdolna Flamich, Ph.D. 44

Campaña conjunta ICEVI-WBU de alfabetización en braille – Más Braille: Más empoderamiento 48
Reconociendo a nuestros patrocinadores de campaña 48
Más Braille: Más empoderamiento—Recuperando la alfabetización en Braille en la educación..... 49
Frances Gentle AO, PhD, DLitt 49
Alfabetización en Braille en la educación y el empleo 53
Amina Boukhedimi, HumanWare 54

Investigación 57
Introducción de la aptitud física de estudiantes con discapacidad visual en Hungría basada en los resultados de la medición NETFIT® para el curso escolar 2023/2024 57
Katalin Kälbli[1,2], Mónika Kaj[1], Tamás Csányi[1,3], Alexandra Cselkó[1,4], Judit Gombás2 57
Ven a jugar... Explorando la experiencia del parque infantil para personas con ceguera y baja visión.71
Silveira, S., Tait, K., Holloway, L., Anderson, L., Loke, L., Butler, M., & Reinhardt, D. 71
Impresión 3D como herramienta para apoyar la orientación y movilidad de personas ciegas o con baja visión 84
Sonali Marathe y Leona Holloway 84

Noticias e ideas de todo el mundo 88
Cómo el déficit de datos excluye a las personas con discapacidad 88
Zaheer Ally BA, BCOM Hons, MBA, ... 89
La evolución de los derechos de las personas con discapacidad y la defensa basada en derechos 93
Charles Mossop B.A., M.A., Hon, D.Litt. 93

Invitación a contribuir a futuros números 103
Temas y plazos de envío para próximos números 103
Directrices de envío 103
Únete a ICEVI: Amplía el acceso a la educación inclusiva para personas con discapacidad visual 104
¿Por qué unirse a ICEVI? 104
Oportunidades de membresía 105
Colabora con nosotros 105
Datos de contacto 105

Acerca de ICEVI y The Educator

El Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) es una red global sin ánimo de lucro comprometida con promover una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad para personas con discapacidad visual, incluyendo aquellas con baja visión, ceguera, sordoceguera y discapacidades múltiples o adicionales.

Desde 1952, ICEVI ha sido líder en la reunión de partes interesadas de todo el mundo, fomentando la colaboración y promoviendo cambios significativos en el campo de la discapacidad visual.

La publicación estrella de ICEVI, *The Educator*, es una plataforma clave para compartir conocimientos, investigaciones y avances en la educación de personas con discapacidad visual. Publicado dos veces al año, *The Educator* está disponible para descargar en la web de ICEVI: https://icevi.org/.

Agradecimientos

ICEVI reconoce las contribuciones del Editor y del Comité Editorial:

Dra. Frances Gentle (Editora)

Sra. Susan LaVenture

Dra. Judit Gombás

Sra. Sonali Marathe

Señor Zaheer Ally

Aviso legal

Esta publicación cuenta con contribuciones de personas de todo el mundo, compartiendo sus ideas, experiencias y prácticas. Las opiniones expresadas son las de los autores y no reflejan necesariamente la postura de ICEVI. Las referencias a productos, servicios, organizaciones o individuos son solo informativos y no como avalos. Los lectores deben usar su propio criterio al aplicar la información.

Mensaje del Presidente



Estimado lector,

Saludos cálidos del Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI). ICEVI está comprometido a fortalecer los esfuerzos para garantizar que niños y adultos ciegos, sordociegos, con baja visión o discapacidades adicionales puedan acceder a una educación de calidad e inclusiva.

ICEVI y la Unión Mundial de Ciegos (WBU) lideran una campaña global coordinada de alfabetización en Braille titulada *Más Braille, Más Empoderamiento*. En muchos países, los niños y adultos ciegos o sordociegas no tienen la oportunidad de aprender braille en la escuela ni siquiera de ir a la escuela. Los adultos carecen de acceso a materiales en braille, y los educadores a menudo no reciben la formación ni los recursos necesarios para apoyar la alfabetización en braille. La campaña se lanzó oficialmente el 4 de enero de 2026, en el cumpleaños de Louis Braille, y está dirigida por las copresidentas Dra. Frances Gentle, expresidenta de ICEVI, y S.K. Rungta, presidente de la WBU. Se trata de una colaboración multiactoral a nivel global y de todos los sectores. Hemos contado con el apoyo de organizaciones internacionales y regionales de países en desarrollo y desarrollados. La campaña también se basa en la colaboración con colaboradores vitales de la comunidad de personas, educadores, investigadores, familias y adultos ciegos que usan Braille, ayudando a moldear la campaña a través de su conocimiento, liderazgo y experiencia vivida.

En los últimos meses, ICEVI ha contribuido activamente a foros globales clave. Entre ellas se incluyeron la Cumbre Mundial sobre la Ceguera y la Asamblea General de la Unión Mundial de Ciegos en São Paulo, Brasil (1-5 de septiembre de 2025). ICEVI participó en el Foro de Mujeres, anunciando el número de julio de 2025 de The Educator, con el tema de *La niña*. Cada uno de los Directivos Principales de ICEVI ofreció presentaciones a lo largo del programa de la Cumbre Mundial sobre la Ceguera, compartiendo su experiencia sobre educación inclusiva, accesibilidad, alfabetización, desarrollo regional y sordoceguera. El lanzamiento suave de la Campaña Global de Alfabetización en Braille conjunta ICEVI-WBU fue presentado por las expresidentas de ICEVI y WBU, Gertrude Oforiwa Fefoame y Martine Able Williamson, en la Sesión General. Además, en el stand oficial de la campaña en braille, atendido por los directivos principales de ICEVI, Gladys Correa, presidenta de ICEVI América Latina, y Birendra Raj Pokharel, presidente de la Región de Asia Occidental de ICEVI, ayudaron con la grabación en vídeo de 35 delegados que expresaron sus reflexiones sobre por qué la alfabetización en braille es importante para ellos. ¡Estos testimonios se comparten como parte de nuestra campaña de alfabetización en braille en todo el mundo!

Otros foros clave a los que contribuyeron representantes de ICEVI incluyeron la Conferencia de Liderazgo de la Fundación Americana para Ciegos (AFB) en Washington, DC (noviembre de 2025), donde ICEVI estuvo representada por Susan

LaVenture, y la reunión de la Junta Ejecutiva del Consorcio de Libros Accesibles (ABC), celebrada en Ginebra en noviembre de 2025, donde ICEVI estuvo representada por la Dra. Praveena Sukhraj-Ely.

La Junta Ejecutiva de ICEVI se reunió virtualmente el 9 de diciembre de 2025 para llevar a cabo los asuntos de fin de año. Se realizaron cambios en la gobernanza tras la dimisión de Gertrude Oforiwa Fefoame como presidenta. De acuerdo con la Constitución de ICEVI, el Primer Vicepresidente asume el cargo de Presidente en tales circunstancias. Como he estado ejerciendo como Vicepresidente, la Junta Ejecutiva reconoció formalmente mi nombramiento como Presidente. Todos valoramos profundamente a "Getty" y estamos agradecidos por su liderazgo fuerte y compasivo. Esperamos seguir colaborando con ella.

El Consorcio Daisy y ICEVI han tenido una larga historia de colaboración al crear y coliderar la "Iniciativa de Aprendizaje Visual a través de la Tecnología". Ambas organizaciones han tomado la decisión consciente de renovar nuestra colaboración firmando un MOU para desarrollar aún más nuestro trabajo y ampliar nuestro alcance para apoyar a países y regiones.

ICEVI es una organización no gubernamental que tiene estatus consultivo ante el Consejo Económico y Social (ECOSOC) de las Naciones Unidas (ONU). Como Presidenta de ICEVI, he representado a ICEVI en el Foro de Asociación ECOSOC 2026 bajo el lema: "Acciones transformadoras, equitativas, innovadoras y coordinadas para la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible para un futuro sostenible para todos". El Foro se celebró en la sede de las Naciones Unidas, Nueva York (27 de enero de 2026).

Otro gran logro para ICEVI es que nuestro sitio web recién diseñado, icevi.org, se lanzó durante 2025. Actualmente, el sitio web está bajo la dirección y supervisión de Akhil Paul, vicepresidente de ICEVI, y sirve como una plataforma accesible, interactiva e informativa para nuestros miembros y socios.

Este número de The Educator se centra en la actividad física, la orientación y la movilidad, el deporte y la recreación. Los lectores se benefician de las múltiples perspectivas de padres y familias de niños y jóvenes ciegos, adultos ciegos que son mentores y educadores e investigadores dedicados. Agradezco a todos los colaboradores por vuestras aportaciones tan perspicaces. Te animamos a compartir ampliamente este tema para concienciar sobre que niños y adultos ciegos pueden y de hecho participan en actividades físicas para la salud, el disfrute y el logro, fortaleciendo aún más su independencia.

Un cordial saludo,
Sra. Susan LaVenture
Presidente

Mensaje del editor

La actividad física, la orientación y la movilidad, el deporte y la recreación suelen tratarse en términos de desarrollo de habilidades, acceso, seguridad y participación. En este número de *The Educator*, se nos invita a mirar más allá de la técnica y la programación hacia algo más profundo: el papel que juega el movimiento en la identidad, la independencia, la confianza, el bienestar y la alegría para niños, jóvenes y adultos ciegos o con baja visión.

La imagen de nuestra portada lo capta de maravilla. Muestra a Cora, una niña segura y decidida de seis años, guiando a su familia por un sendero sinuoso hacia un estanque en un parque nuevo. Guiada por el sonido, la memoria y la habilidad —y acompañada por su bastón rosa, Glinda (la Bruja Buena)— Cora se mueve con propósito y concentración. Como describe su madre, Brittany, mantiene la cabeza en alto, su bastón se mueve rítmicamente con cada paso y navega curvas y cambios de terreno con seguridad. Este momento refleja habilidades de orientación y movilidad practicadas con su instructora y que ahora se aplican de forma significativa en un entorno real.

La historia de Cora nos recuerda que la orientación y la movilidad no son fines en sí mismas, sino facilitadores: exploración, participación, liderazgo y juego espontáneo. Desde guiar con confianza a su familia por el camino hasta centrar inmediatamente su atención en trepar a un árbol con su hermano, Cora ejemplifica lo que es posible cuando se apoya a los niños para desarrollar habilidades de movilidad sólidas y la confianza necesaria para usarlas. El nombre que le da a su bastón y la sensación de seguridad que proporciona hablan de las dimensiones emocionales y técnicas de la movilidad.

Los artículos de este número reflejan estos temas en contextos y etapas de la vida diversos. Los colaboradores exploran la orientación y la instrucción en movilidad, la educación física inclusiva, la aventura al aire libre, el deporte, la recreación, la salud y el bienestar, desde iniciativas locales hasta programas nacionales y colaboraciones internacionales. Juntos, desafían narrativas basadas en el déficit y suposiciones capacitistas, y en cambio destacan la fortaleza, la agencia, la creatividad y la posibilidad. Ya sea analizando las caminatas inclusivas, el deporte para la ceguera, el diseño de parques infantiles o las intersecciones entre identidad y actividad física, los autores refuerzan un mensaje compartido: el movimiento importa y el acceso equitativo al movimiento es fundamental.

Como Editor, expreso mi más sincero agradecimiento a los autores que han aportado su experiencia, investigación y reflexiones a este número, así como a los miembros del Comité de Publicaciones por su orientación, revisión cuidadosa y compromiso continuo con la calidad e integridad de *The Educator*. Espero que, como Cora que avanza con confianza hacia su próxima aventura, este número anime a educadores, familias, responsables políticos y profesionales a seguir construyendo entornos donde las personas ciegas o con baja visión puedan moverse por el mundo con confianza, seguridad y alegría.

Saludos

Frances Gentle AO, PhD, DLitt

Prólogo - Avanzando hacia la posibilidad

Lauren J. Lieberman, Ph.D.

La actividad física es más que movimiento: es impulso. Es el ritmo de la independencia, el pulso de la participación y la chispa del descubrimiento. Para los alumnos con discapacidad visual, la actividad física abre puertas a la autonomía, la autoconfianza y la conexión. Ya sea a través de la orientación y el entrenamiento de movilidad, el juego recreativo, la educación física o el deporte competitivo, el movimiento se convierte en un medio de aprendizaje, expresión y empoderamiento.

El número de enero de 2026 de *The Educator* está dedicado a explorar el poder transformador de la actividad física a lo largo de sus múltiples dimensiones. Bajo el lema "Actividad física: orientación y movilidad, deportes y recreación", presentamos a educadores, investigadores, profesionales, familias e individuos con experiencia vivida que compartieron sus conocimientos e innovaciones. Este número destacará cómo la práctica, la política y la tecnología están transformando el acceso al movimiento — y cómo ese acceso está transformando vidas.

Ampliación de la definición de actividad física

La actividad física para alumnos con discapacidad visual no se limita a gimnasios o campos deportivos. Todo comienza con la orientación y la movilidad: las habilidades fundamentales que permiten una navegación segura y segura por el espacio. Se extiende a actividades recreativas que fomentan la participación social y la alegría. Se adentra en el ámbito del deporte competitivo, donde los atletas desafían límites y redefinen la excelencia. Se extiende hacia la recreación donde las personas con discapacidad visual se relajan, disfrutan y disfrutan del aire libre.

Este número busca honrar todo ese espectro. Reconocemos que la actividad física no es un lujo sino un derecho — y que las oportunidades inclusivas deben integrarse en cada entorno educativo y comunitario. Desde la primera infancia hasta la edad adulta, el movimiento es una parte fundamental del desarrollo, la identidad y el bienestar.

Por qué esto importa ahora

A medida que la tecnología evoluciona y las prácticas inclusivas ganan impulso, nos encontramos en un momento crucial. Las herramientas para apoyar la actividad física son más avanzadas y accesibles que nunca. Sin embargo, las barreras persisten — desde brechas políticas hasta formación limitada, desde entornos inaccesibles hasta una representación incompleta en el deporte. Este número pretende salvar esas brechas compartiendo conocimientos, amplificando voces y celebrando el progreso.

Creemos que todo alumno merece la oportunidad de moverse libremente, jugar con alegría y competir con orgullo. A través de este número, esperamos inspirar la acción, fomentar la colaboración y elevar el papel de la actividad física en la educación y más allá.

Desarrollar capacidad: Un proyecto colaborativo entre la Asociación de Bienestar de Ciegos de Trinidad y Tobago y el Curso de Orientación y Actualización de Movilidad de ICEVI para la Región Norteamérica-Caribe

Michael J. Bina, EdD

Presidente de ICEVI Región Norteamérica-Caribe

En 2023, Kenneth Surratt, director ejecutivo de la Asociación de Bienestar de Ciegos de Trinidad y Tobago (TTBWA), y Lakhan Seepersad, responsable de servicios de TTBWA, solicitaron ayuda a la región Caribe de Norteamérica de ICEVI para ofrecer un curso de actualización de orientación y movilidad (O&M) de una semana para los ocho instructores del país. El Sr. Suratt y el Sr. Seepersad vieron la necesidad de mejorar las habilidades de los instructores de O&M del país, la mayoría de los cuales estaban formados por el Consejo Caribeño de Ciegos (CCB) en octubre de 2013. Los demás fueron formados por los instructores de la TTBWA utilizando los módulos de formación del CCB.

Los profesores de TTBWA atienden a estudiantes en edad escolar y a clientes adultos que son ciegos o tienen baja visión. Además de enseñar habilidades de O&M, los Oficiales de Bienestar, como se les llama, también ofrecen asesoramiento e instrucción individualizada en habilidades para la vida diaria y otros servicios de rehabilitación y educación. Su objetivo es mejorar la accesibilidad, la alfabetización, la integración y la independencia para empoderar a sus estudiantes y clientes y alcanzar su máximo potencial.

El taller de una semana tuvo lugar en San Fernando, en las oficinas de la TTBWA, del 10 al 14 de junio de 2024. La formación fue impartida por Michael Bina, quien en ese momento era el vicepresidente de EE. UU. para la región Norteamérica-Caribe de ICEVI. El instructor del taller inició un contacto personalizado por correo electrónico con los ocho profesores de O & M dos meses antes de la formación presencial. Esto se hizo para que los profesores y el líder del taller pudieran familiarizarse mutuamente. Se pidió a cada profesor que enviara un cuestionario de evaluación de necesidades completado sobre el nivel previo de formación, experiencia y las áreas de O&M que le interesaba aprender más para mejorar sus habilidades. También se pidió a los instructores que presentaran copias desinfectadas de la evaluación de operaciones y mantenimiento y de

los informes de progreso. Uno de los objetivos del taller fue iniciar el proceso de revisión de los formularios de evaluación y protocolos de evaluación de TTBWA.

La formación era una mezcla de instrucción en aula y práctica guiada, aplicación de habilidades de viaje y orientación. Al viajar con el bastón, los profesores llevaban vendas para los ojos con sombra de sueño o oclusores visuales que simulaban escotomas centrales, pérdidas del campo periférico, errores refractivos o dificultades de claridad visual. Cada instructor, cuando estaba bajo las vendas de la sombra para dormir o los oclusores visuales, era supervisado individualmente por un compañero de trabajo.

El contenido del curso incluía 1) una revisión de la historia de la orientación y movilidad como servicio relacionado con la educación especial y la rehabilitación; 2) la ceguera de Berthold Lowenfeld por pérdidas y su impacto en quienes son ciegos o tienen baja visión; 3) O&M como componente integral del Currículo Troncal Ampliado, 4) la importancia crítica de O&M en la educación o rehabilitación de un estudiante o cliente, respectivamente; 5) el papel del instructor y su relación profesional con los estudiantes y clientes; 6) la importancia de la evaluación y evaluación de un estudiante o cliente para determinar los niveles actuales de rendimiento, necesidades y metas y objetivos individualizados; y 7) establecer objetivos realistas con altas expectativas.

Se revisaron habilidades específicas de Operación y Mantenimiento y se ofrecieron oportunidades para la práctica guiada individualizada. Estas incluían técnicas de guía humana, protección de antebrazos y antebrazos, arrastre, recuperación de objetos caídos y solicitud de ayuda. La instrucción se centraba en 1) el propósito del bastón para su protección, recopilación de información e identificación; 2) adaptar la longitud del bastón a la altura del alumno o cliente y a su paso y marcha; 3) los diferentes tipos de cañas plegables o macizas y la composición de materiales, es decir, aluminio o fibra de vidrio; y 4) los distintos tipos de puntas de rodillo o caña maciza. Se revisó una cobertura adecuada de arco lateral y las diversas técnicas de bastón, incluyendo el toque de dos puntos, el contacto constante, el toque de tres puntos y la diagonal, junto con oportunidades de práctica guiada. Para mejorar la seguridad peatonal, se hizo hincapié en hacer visible el bastón para los conductores al esperar para cruzar y en "marcar el bastón" al comenzar el cruce. Se abordó cómo navegar al cruzar aparcamientos, subir y bajar escaleras, usar ascensores y escaleras mecánicas, y modificar técnicas de bastón en zonas congestionadas.

La instrucción se centró en la importancia del desarrollo de conceptos de cuerpo y orientación fundamentales, la planificación de rutas, los sistemas de direcciones, las direcciones de la brújula cardinal y el uso del sol para determinar las direcciones. Se revisaron los pasos de paso en cruces que no tienen controles y en aquellos con señales de stop y semáforos. Las habilidades para usar sonidos de tráfico 1) coinciden con el cruce de calles; 2) determinar cuándo es seguro cruzar; y 3) se revisaron correcciones para desviarse hacia o alejarse de la calle paralela.

Viajar al aire libre en Trinidad y Tobago presentó muchos desafíos serios desde la perspectiva de la seguridad y la facilidad de desplazamiento. Las zonas residenciales tienen muy pocas, si es que hay alguna, aceras. Falta un diseño universal que provoca una inconsistencia generalizada en bordillos, aceras, desagües pluviales y la colocación irregular de postes y señales de las líneas eléctricas, a menudo en medio de la acera. Las calles y carreteras son muy estrechas, y el tráfico es muy rápido. Los profesores de TTBWA señalaron que los conductores del tráfico rápido suelen ser desatentos y no ceden paso a los peatones, incluidos aquellos con discapacidad visual. Por ello, la discusión se centró en asegurar que sus estudiantes y clientes empleen habilidades de "peatones defensivos", ejerciendo habilidades de precaución para garantizar su seguridad. La falta de diseño universal de un bloque a otro es una barrera para transferir habilidades. La inconsistencia de un barrio a otro presenta grandes desafíos. Por ello, la discusión se centró en la necesidad de una planificación de rutas individualizada y altamente personalizada, única para cada estudiante o cliente en su zona de origen, escuela o lugar de trabajo.

La seguridad de estudiantes y clientes fue un enfoque fundamental. La discusión se centró en 1) asegurar una revisión muy exhaustiva de los informes médicos y oftalmológicos; 2) primeros auxilios para estudiantes y clientes con diabetes, epilepsia o condiciones cardiovasculares; 3) dónde debe estar el instructor durante los desplazamientos de estudiantes y clientes para permitir la independencia, pero también para estar lo suficientemente cerca como para intervenir; y 4) otras medidas preventivas, incluyendo la documentación exhaustiva de cualquier lesión de estudiante o cliente durante una clase y su informe a un supervisor y a la familia según la política de la asociación.

Se asignó un tiempo significativo para revisar diagnósticos visuales, condiciones asociadas, pronóstico, implicaciones funcionales, adaptaciones y adaptaciones. Los profesores obtuvieron conocimientos realizando tareas de movilidad y de vida diaria mientras llevaban vendas para dormir o simuladores de discapacidad visual. Se discutieron los procedimientos de evaluación de la visión funcional. Otros temas en formato de preguntas y respuestas incluían el desarrollo de habilidades auditivas, la localización del sonido, mapas de líneas táctiles y en negrita, y cuándo se alcanza el umbral para que se suspendan los servicios de O&M.

A cada profesor se le entregó un certificado de finalización del taller en una presentación formal el último día. Los certificados firmados por el Sr. Surratt y entregados por el Sr. Seepersad y Felix Cazoe, presidente de la junta de la TTBWA.

Una semana después de la conclusión del taller, cada instructor recibió y devolvió un formulario de evaluación del taller.



- Primera fila desde la izquierda: Lakhan Seepersad, Kenneth Suratt, Felix Cazoe,
- Segunda fila desde la izquierda: Sheriza Lachmansingh, Reshma Ramlal, Shelly-Ann Serrette-Moreno
- Tercera fila desde la izquierda: Shirley-Ann Allen, Sean Trim, Desta Silverthorn, Mike Bina, Alana Cooper, Natalie Roberts-Elder

Perspectivas sobre la provisión de instrucción en orientación y movilidad

Chris Tabb

Especialista Certificado en Orientación y Movilidad (COMS (C))

Solo he trabajado en Estados Unidos, e incluso dentro de los límites de una nación, he observado grandes diferencias en la cantidad de servicios prestados a personas ciegas y con baja visión. He trabajado en lugares donde la proporción de alumnos por instructor es suficiente para satisfacer realmente las necesidades de esos alumnos; Y he trabajado en lugares donde los instructores son tan escasos que los jóvenes literalmente pasaron años o toda su carrera escolar sin servicio directo de un especialista en orientación y movilidad. Todo esto ocurriendo en Estados Unidos de América. Creo que todos esperamos que nuestros alumnos reciban suficiente instrucción para poder aprovechar las oportunidades en la vida que les interesan y les apasionan. Creo que todos queremos que nuestros alumnos estén rodeados de una familia y una comunidad que comprendan sus necesidades únicas y que sean animados y apoyados para desarrollar independencia/interdependencia a lo largo de sus vidas, especialmente al llegar a la adultez, para que puedan ser tan capaces, competentes y seguros de sí mismos como sea razonablemente posible.

Actualmente, hay lugares donde los padres tienen miedo de abogar por los servicios por miedo a lo que pensarán sus comunidades si la financiación debe desviarse de

actividades como el deporte para proporcionar servicios de educación especial. Algunas familias temen represalias contra sus seres queridos o familiares extensos que puedan trabajar en instituciones educativas públicas si piden servicios de educación especial proporcionados por personas formadas en áreas de ceguera y pérdida de visión.

¿Qué podemos hacer en estas circunstancias? ¿Cómo podemos lograr el cambio necesario? Primero debemos estar dispuestos a admitir que estamos fallando a estos jóvenes. Cuando podemos hacer eso, estamos listos para empezar a buscar soluciones. Si seguimos señalando con el dedo, posponiendo hasta que lleguen a la edad adulta y estén preparados para la rehabilitación profesional, etc., hemos perdido oportunidades de aprendizaje críticas. Los que sufren son los alumnos y sus familias. También hemos puesto a la familia y al alumno en un camino de sentir que así debe ser, y que su hijo siempre será dependiente. Eso simplemente no es así. Generalmente, hay otras personas en cualquier región o estado que son ciegos y con baja visión que pueden actuar como mentores a través de asociaciones para ciegos; existen múltiples agencias que atienden a personas con pérdida de visión, como aquellas financiadas por fondos recibidos de programas federales, como las agencias estatales de rehabilitación vocacional. Cuando estos grupos consideran que la mayoría de los jóvenes ciegos y con baja visión acabarán uniéndose a sus filas o convirtiéndose en sus clientes, parece lógico que cuanto antes intervengan, mejores serán sus posibilidades de tener adultos capaces entre ellos. Estas organizaciones e individuos pueden tener un impacto tremendo en las familias de los jóvenes, ayudándoles a empezar a comprender cómo puede ser el éxito para una persona ciega y con baja visión. Ayuda a las familias a darse cuenta de que es posible para personas ciegas y con baja visión trabajar, poseer casas, criar familias, dirigir negocios y realizar cualquier otra actividad.

Como profesionales, podemos considerar la provisión de apoyo a las familias para ayudarles a enseñar a sus hijos en áreas del Currículo Básico Ampliado (ECC), incluso cuando no hay profesionales a horas y horas de distancia de ellos. Podemos ayudarles a inspirarles a querer más para sus hijos y ayudarles a saber lo que es posible.

Aquí tienes algunas estrategias a considerar para proporcionar formación a las familias, de modo que, en ausencia de instrucción regular a través de un Programa de Educación Individualizado (PEI) que incluya a quienes están específicamente formados en orientación y movilidad, y otras áreas del ECC, los jóvenes tengan el ánimo de desarrollar habilidades sobre las que puedan desarrollar durante toda la vida.

Cuando sea posible, reúne a padres y/o cuidadores para que se entreno y aprenda juntos. Esto puede ser en un edificio comunitario, en un espacio escolar si se permite, o incluso en la casa de un participante. Cuando se puede incorporar a un profesional especialista en orientación y movilidad y/o a un adulto ciego o con baja visión que haya desarrollado las habilidades necesarias para funcionar de forma independiente para guiar al grupo, las actividades pueden ser realizadas por padres y cuidadores utilizando tonos de aprendizaje (oclusión o simuladores). Esta experiencia práctica les ayudará a

desarrollar las habilidades necesarias para realizar actividades básicas, de modo que puedan ayudar a sus hijos a desarrollarlas y practicarlas regularmente en casa. Incluso habilidades sencillas como aprender a poner la mesa para una comida, orientarse hacia dónde se encuentra la ropa para vestirse, caminar hasta el buzón para recoger el correo, dar la vuelta a la manzana e identificar cuándo uno ha llegado a su propia casa. Todas estas habilidades se convierten en la base para mayores niveles de viaje seguro, tanto en el hogar como en la comunidad. Imagina intentar vivir la vida adulta sin estas habilidades básicas. Crea conexiones con otros, tanto con personas ciegas y con baja visión en la comunidad, como con profesionales que puedan seguir facilitando el desarrollo de habilidades mediante la práctica regular en el entorno familiar.

Cuando un profesional no está disponible en persona, se puede crear una conexión remota para que el profesional pueda liderar el grupo desde la distancia, mientras que padres y cuidadores presentes en el entorno de formación pueden apoyarse mutuamente a nivel local. Cuando una familia está tan aislada o sin transporte para llegar a un lugar donde pueda participar, con suerte pueden conectarse remotamente a la formación o ver una grabación de la misma para poder empezar a realizar estas actividades con sus hijos en casa. Si las familias no son conscientes de lo que es posible, de lo que son capaces los adultos exitosos ciegos y con baja visión, puede que nunca lleguen a esperar que su hijo también pueda desarrollar estas habilidades para el éxito en la vida adulta. Esta falta de esperanza genera un entorno en el que el joven nunca es percibido como capaz y eso a menudo se convierte en su visión del mundo.

Actividades como aprender a encontrar puntos de referencia, discernir pistas sensoriales en el entorno y practicar habilidades de escucha no requieren formación universitaria, al igual que enseñar a un joven con visión completa a conducir un vehículo. A menudo, la diferencia que da al adulto la confianza para comenzar la instrucción es que él mismo ha aprendido esta habilidad y, por tanto, puede transmitirla a su hijo. ¿Cómo podemos ayudar a estos adultos a adquirir la capacidad de hacer cosas de forma no visual o con baja visión? ¿Qué podemos hacer para construir un puente para su aprendizaje y que luego puedan llevarlo al joven en su vida que necesita tan urgentemente la conciencia de que realmente puede hacerlo también?

Muchos, si no la mayoría, de los padres y cuidadores tendrán que experimentar realizar la actividad antes de creer que es posible ellos mismos y, por extensión, fomentar el desarrollo de esas habilidades con su hijo. ¿Qué ocurre sin esta intervención, ya sea por parte de profesionales locales o familiares que imparten enseñanza básica? A menudo, la apatía de la impotencia aprendida se asienta y se convierte en una forma de vida. La estrategia de esperar hasta que un joven sea lo suficientemente mayor para la formación profesional solo profundiza las raíces de la percibida impotencia y dificulta gravemente los esfuerzos vocacionales que otros, que han beneficiado del desarrollo de habilidades básicas, llevan a cabo con tanta facilidad.

Covid y movilidad de personas con ceguera o discapacidad visual

Dr. Bhushan Punani

Secretario General de la Asociación Popular de Bind (India) y ex vicepresidente de ICEVI Global

Comentarios del autor

La necesidad de este grupo surgió tras una llamada telefónica de una mujer ciega que expresaba su preocupación de que la gente no está dispuesta a ayudarla cuando ella necesita ayuda al cruzar una carretera concurrida en una zona desconocida. Aunque su pregunta era sencilla, no teníamos una respuesta definitiva. Se creó una publicación en WhatsApp para invitar a la gente a compartir sus sugerencias sobre la medida que esta mujer ciega debería tomar para asegurarse de que la gente se acerque y la ayude a cruzar la calle.

El concepto fue desarrollado por el Dr. Bhushan Punani, ex vicepresidente de ICEVI Global, con el apoyo del Dr. B K Panchal, Vidhi Shah y Chirantan, basándose en comentarios y sugerencias recibidas de todo el mundo.

Recomendación 1: Uso del bastón de movilidad

Un gran número de personas de todo el mundo participaron en esta discusión y compartieron sus opiniones. Basándose en los comentarios de todos los participantes, se formularon las siguientes recomendaciones:

- Utiliza un bastón inteligente, un Torchit (dispositivo de movilidad manual basado en sensor) o cualquier dispositivo de movilidad similar
- Usa mascarilla y guantes y cámbiatelos igual según lo necesites
- Lleva contigo una botella pequeña de desinfectante
- Desinfecta también tus manos y el bastón blanco
- Usa siempre gafas de protección
- Lávate las manos con buen jabón o usa gel desinfectante para desinfectarte antes de salir y volver a casa

Técnica de movilidad ICEVI durante el Covid o condiciones similares

A partir de la retroalimentación de los encuestados, ICEVI Asia Occidental desarrolló una técnica de bastón que se denomina Técnica de Movilidad ICEVI. Una persona con ceguera debe seguir los siguientes pasos al utilizar esta técnica:

Paso 1: Pide ayuda a una persona vidente

Paso 2: Saca el frasco de desinfectante y desinfecta las manos tanto del Guía como de ti mismo. Vierte gel desinfectante en la palma de la mano y en la que te guíes tú mismo

Paso 3: Saca el bastón plegable y desplízalo tú mismo

Paso 4: Toma un papel de seda y limpia tú la punta del bastón blanco o plegable

Paso 5: Toma un paquete de gomas y pide al guía que lleve nuestra única goma

Paso 6: Muestra la imagen del nudo a atar en la punta inferior del bastón, que está impresa en un sobre de goma elástica

Paso 7: Solicita a la guía para hacer el nudo usando la banda en la punta inferior de la caña blanca

Paso 8: Pide al guía que sujete la goma con la mano derecha y avance, y tú sigues el agarre del bastón

Paso 9: Cuando llegues al otro extremo de la carretera, pide al guía que se deshaga de la banda, agradécele y continúa tu camino usando tu bastón.

(Vídeo Película: Técnica del bastón de movilidad)



Pie de foto: Demostración del uso de goma elástica en la punta del bastón mientras el usuario y guía cruzan el paso peatonal para llegar al autobús que espera.

Recomendación 2: Uso de la Técnica de Guía Humana durante la Covid o en una situación similar

En una técnica estándar de guía humano, una persona ciega sigue técnicas básicas de guía humana como la técnica de tacto, la posición de la mano (sujetar la mano justo por encima del codo), la distancia (la persona ciega debe estar a medio pie de distancia), etc. Por favor, no entres en contacto directo con tu guía

Técnica de Guía Humana Inversa ICEVI: Durante condiciones como la Covid, cuando es obligatorio mantener la distancia social, surgió una nueva técnica llamada "Técnica de Guía Humana Inversa" a través de comentarios de los participantes del grupo de WhatsApp. En esta técnica, un guía con visión dirige a la persona mientras camina detrás de una persona ciega

Paso 1: Una persona con ceguera pide ayuda a un guía con vista

Paso 2: Persona con ceguera explica que el guía humano debe dar instrucciones verbales mientras camina a un metro detrás de ella

Paso 2: La persona con ceguera camina por delante y el guía con vista camina detrás manteniendo una distancia de 3 pies

Paso 3: La persona con ceguera saca su lata blanca y camina siguiendo las indicaciones de la

Guía

Paso 4: El guía para videntes guía a una persona dando instrucciones como: para, camina despacio,

moverse a la derecha, moverse a la izquierda, girar a la derecha, girar a la izquierda, girar a la derecha, girar a la izquierda, girar a la izquierda, etc.

Paso 5: La guía anuncia que el destino final ha sido alcanzado según lo deseado por

La persona ciega

Paso 6: La persona con ceguera agradece al guía y cruza con su bastón

(Vídeo: Técnica de guía humana)



Pie de foto: El guía humano camina detrás de la persona que usa el bastón mientras cruza en un paso peatonal. Ambos llevan mascarilla y el usuario de bastón lleva guantes.

Tanto estas técnicas de bastón como de guía humana aseguran un distanciamiento social de 3 pies; evitar por completo el contacto humano entre una persona ceguera y el guía humano; garantizar la seguridad total de una persona ciega; La técnica del bastón implica el coste del desinfectante, papel de seda y goma elástica, que es bastante asequible; No hay coste involucrado. La técnica de guía humana inversa es muy sencilla de seguir; y tiene un alcance de aplicación universal.

Recomendación 3: Otras observaciones: Durante la pandemia de Covid o en situaciones similares, una persona con ceguera debería:

- Evita movimientos innecesarios en lugares públicos.
- Lleva bolsas extra para guardar las cosas que compra
- Sigue todas las directrices del Gobierno sobre COVID en relación con el confinamiento, conocer las zonas de contención, restricciones en el movimiento y uso de vehículos públicos, distanciamiento social en lugares comunes, registro en aplicaciones relevantes, desinfección de manos al entrar en lugares públicos y llevar mascarilla, etc.
- No quitar la mascarilla, pero hablar más alto si alguien no puede oírte, y viceversa.
- Escucha radio, televisión o radio comunitaria para recibir todas las instrucciones relevantes y otra información relevante
- Habla con tu empleador sobre si es posible trabajar desde casa.
- Pide la compra y lo más básico, y también haz los pagos online.
- Usa Google Maps siempre que puedas cuando te mudes al aire libre
- Siempre lleva bolsas, guantes de mano, papel de seda, trozos de papel tosco o piezas de ropa vieja. Cuando necesites ayuda de alguien, puedes usarla. Además, puedes usarlo en ascensores, en rampas, cuando y donde necesites tocar la superficie. Después de usarlo, deséchalo inmediatamente con cuidado en el cubo de basura envolviéndolo en una bolsa de transporte u otro papel.
- Si es posible, alquila siempre el mismo vehículo y/o conductor si necesitas salir con regularidad. Si tienes tu propio conductor de alquiler de vehículo en base a pago mensual.
- Usa desinfectante antes y después de recibir ayuda de alguien.

Las técnicas descritas se demuestran en el vídeo de YouTube:
https://www.youtube.com/watch?v=jpFHEtu7pQo

Rutas de senderismo inclusivas para adultos y jóvenes

Dario Sorgato y Luca Gianotti

Noisy Vision ETS y Compagnia dei Cammini

Los primeros rayos de sol se derraman sobre el sendero, rozando de oro una cinta de tierra serpenteante que atraviesa antiguos olivares y flores silvestres en flor. El aroma del tomillo triturado se eleva con cada paso, mezclándose con el sabor salado de un mar lejano. El silencio de la mañana solo se rompe con el murmullo bajo de voces y el crujido de botas sobre la grava, mientras el grupo se reúne, cada uno con diferentes sentidos y perspectivas, todos unidos por la curiosidad y la esperanza de los descubrimientos del día.

NoisyVision, que defiende los derechos y voces de quienes tienen discapacidades visuales y auditivas, y Compagnia dei Cammini, líder en la organización de caminatas de larga distancia, comparten el compromiso con viajes que van más allá de la distancia física para fomentar la inclusión y el asombro.

A lo largo de los años, han llevado este espíritu a senderos lejanos y amplios: atravesando los dramáticos acantilados de la Rota Vicentina en Portugal, junto al rugiente Atlántico, cruzando dunas esculpidas por el viento en el silencio del desierto del Sahara, siguiendo senderos de pastores por el accidentado interior de Cerdeña y vagando entre antiguos volcanes y pueblos costeros de Sicilia. Estos viajes—cada uno impregnado de esfuerzo compartido, risas, desorientación, descubrimiento y asombro—se convierten en algo más que simples caminatas. Son laboratorios vivientes de percepción, donde cada participante aprende no solo a observar la naturaleza, sino a sentirla a través de los demás.

Lo que distingue las caminatas inclusivas de las experiencias más tradicionales es la relación entre quienes no tienen discapacidades y quienes tienen limitaciones visuales o auditivas. En lugar de una dinámica de "servicio", en la que los primeros se ponen plenamente a disposición de los segundos, estos paseos fomentan el intercambio—un encuentro entre iguales. Nunca se asignan roles; Surgen de forma natural. A menudo, los participantes videntes se unen sin saber del todo lo que les espera, pagando la misma tarifa que los caminantes con ceguera. Sin embargo, todo se desarrolla con facilidad: cuando un participante ciego necesita un brazo, uno con visión se lo ofrece. Caminando lado a lado, la gente llega a conocerse, compartiendo impresiones, sensaciones y pensamientos. Tras unas horas, las parejas cambian de nuevo, igual de espontáneamente, y el viaje continúa. Hay abundante conversación, pero precisamente por esta razón el guía a veces propone momentos de caminar en silencio—y aquí

también vuelve la magia. La atención se vuelve hacia dentro, el paisaje se retira y la conciencia adquiere una nueva forma.



Pie de foto: Grupo de jóvenes cruzando un puente. Todos llevan camisetas amarillas, y uno lleva una bandera amarilla.

Durante la travesía por la costa atlántica, conmovido por la inmensidad y la energía inquieta del océano, Dario Sorgato —él mismo diagnosticado con síndrome de Usher— escribió un poema imaginando que el mar hablaba directamente a la humanidad, instando al respeto, la humildad y el cuidado por su vasta y salvaje belleza. "Acompañar a personas con discapacidades sensoriales no significa tener que estar constantemente a su disposición ... el intercambio de experiencias y sensaciones es muy enriquecedor para el grupo", comparte Darío, destacando la reciprocidad natural que surge entre los caminantes.

Luca Gianotti, que ha pasado décadas guiando grupos de trekking por los paisajes más salvajes y legendarios de Europa, califica su colaboración con NoisyVision como uno de los capítulos más gratificantes de su larga carrera. "Caminar con alguien que no puede ver significa saborear aún más la maravilla del viaje", observa, observando cómo, en estas caminatas, cada detalle—el calor de un muro de piedra al sol, el ritmo de las botas sobre la tierra, el más mínimo cambio en el viento—se convierte en una revelación compartida.

Una parte central del proyecto está dedicada a los jóvenes, aquellos que más necesitan salir de su caparazón y descubrir el mundo. Para ellos, hemos creado paseos reservados exclusivamente para jóvenes, menores o poco más de dieciocho años, siempre en el espíritu inclusivo: mistopistas, medio ciegos, con discapacidad visual o con discapacidad auditiva. Los resultados son notables. Los jóvenes absorben la experiencia y el conocimiento como esponjas, y caminar es el medio ideal para ello. Un viaje especialmente significativo reunió a adolescentes con ceguera o discapacidad visual con

compañeros videntes que habían emigrado de África, todos de unos diecisiete años. Estos jóvenes migrantes —muchos de los cuales habían llegado a Europa tras cruces extraordinarios y peligrosos en barco— mostraron una profunda empatía y calidez, y de inmediato surgió una atmósfera espontánea de alegría y cercanía. De otra caminata juvenil se creó un documental: un equipo siguió una ruta cerca de Milán, y la película conmovió al público, logrando un éxito significativo y ganando varios premios importantes.

Cada uno camina a su propio ritmo. A veces, un caminante avistado describe el borde azul del horizonte, mientras que otro comparte la sensación de una brisa salada o el perfume del romero silvestre. Los guías facilitan con delicadeza, pero es el propio grupo quien aprende, se adapta e inventa, tejiendo una red de confianza y presencia atenta. Cuando alguien pregunta por el color de las flores silvestres o cómo son las olas vistas desde arriba, estas oportunidades se convierten no solo en traducir, sino también para profundizar en la apreciación compartida.

Cuando termina la caminata, lo que queda son las formas en que cada viaje—por Portugal, Cerdeña, Sicilia o a través de las arenas del Sahara—ha abierto nuevos caminos en su interior.



Pie de foto: Los líderes de equipo están juntos en la playa, con manadas y con aspecto de felicidad. Uno está de pie sobre un gran trozo de madera flotante que sostiene una bandera amarilla NoisyVision, y otro sujeta la correa de un perro negro.

Para NoisyVision y Compagnia dei Cammini, estas rutas inclusivas siguen demostrando que caminar juntos, lado a lado, transforma no solo paisajes, sino corazones y mentes.

Puedes encontrar las propuestas inclusivas en www.noisyvision.org y www.cammini.eu

Enlace al tráiler del documental NoisyVision: NOISYVISION — Tráiler Docufilm - Sub ENG
La película se rodó durante una ruta inclusiva para jóvenes que caminaron de Lecco a

Milán a lo largo del río Adda. En el documental, los participantes comparten sus historias personales y su relación con la ceguera o la discapacidad visual.

Cómo los estudiantes con discapacidad visual redefinieron la aventura y la capacidad: coraje en el sendero

Dr. Vimal Kumar Dengla

Secretario General de la Unión Asiática de Ciegos, HSG y Presidente del Patrono de la Asociación Nacional para Ciegos de India.

Un grupo de estudiantes con discapacidad visual de la Asociación Nacional para Ciegos (India) emprendió este año una caminata desafiante y llevó más que mochilas, como determinación, confianza y un fuerte deseo de demostrar que la aventura pertenece a todos. Lo que ocurrió no fue simplemente un día de senderismo, sino una experiencia transformadora que reveló cómo la actividad al aire libre, el entrenamiento de orientación y movilidad (O&M), y los desafíos físicos pueden aumentar la confianza y romper estereotipos de larga data.

Como parte de esto, hablé con varios estudiantes y profesores que participaron en la excursión. Sus reflexiones revelaron una narrativa fascinante de coraje, trabajo en equipo y descubrimiento. Cada estudiante abordó el sendero con fortalezas únicas y regresó con renovada confianza en sí mismo.

Entre los excursionistas, Virat Yadav, conocido por su rápida adaptabilidad al cambiar de terreno; Lalima Yadav, cuya precisión calmada impresionó incluso a los instructores; y Arjun Kamble, cuyo entusiasmo y ánimo constante animaban al grupo durante los tramos más exigentes. Sus profesores describieron la salida como "reveladora", reafirmando que los estudiantes con discapacidad visual pueden lograr hazañas notables cuando reciben la formación y las oportunidades adecuadas.

La travesía fue diseñada como una extensión práctica del entrenamiento de O&M. Es una oportunidad para aplicar habilidades de movilidad en el aula en un entorno natural impredecible, como navegar por superficies irregulares, seguir señales auditivas, mantener el equilibrio en terrenos variables y tomar decisiones en tiempo real a medida que el sendero cambiaba de dirección y elevación. El sendero exigía una adaptación rápida, colocando cada paso firmemente sobre la grava, interpretando el entorno a través del sonido y el tacto, y adaptándose instintivamente a pendientes y curvas estrechas.





Pie de foto: Los participantes exploran y comprenden la estructura del fuerte a través del tacto, con el apoyo de sus guías avistados.

"Me he dado cuenta de que puedo confiar en mis propios pasos", compartió Virat con orgullo, recordando el momento en que sorteó una curva complicada sin ayuda. Su profesora admitió que ver crecer su confianza con cada paso renovaba su propia confianza en las capacidades de sus alumnos.

La experiencia también puso de manifiesto el valor emocional y recreativo de la actividad al aire libre. Lalima, a menudo de voz baja, describía la caminata como un despertar de los sentidos: oír el agua corriendo, el viento rozando los árboles y el suave susurro de las hojas. "Se sentía como libertad", dijo. Para los alumnos con discapacidad visual, esta sensación de libertad no solo es alentadora, sino esencial. La recreación y el deporte ofrecen vías poderosas para la autoexpresión, la confianza y el crecimiento integral.

Para muchos profesores—algunos acompañando a estudiantes en una excursión así por primera vez—la experiencia fue igualmente transformadora. Un profesor reflexionó: "A veces, como educadores, subestimamos a nuestros alumnos. Esta travesía nos recordó que a menudo necesitan más confianza que orientación." Sus palabras refuerzan una filosofía clave de O&M: la independencia no se desarrolla solo a través de la instrucción, sino a través de la experiencia.

La caminata demostró vívidamente que los estudiantes con discapacidad visual no se definen por su discapacidad, sino que se les empoderan las oportunidades que se les presentan. Mostró resiliencia, resolución de problemas, trabajo en equipo, adaptabilidad y, sobre todo, autosuficiencia. En el sendero, la habilidad triunfó sobre la suposición. Los estudiantes se lideraron a sí mismos, se apoyaron mutuamente e inspiraron a todos los presentes.



Pie de foto: Un grupo de niños es asistido por adultos a subir al barco. En primer plano hay un niño pequeño con una gorra roja que camina con cuidado mientras dos adultos ofrecen apoyo físico.



Pie de foto: Los niños y algunos adultos están sentados en el velero, con sombreros. El sol brilla, las velas están desplegadas y varios adultos están de pie para ayudar a dirigir el barco.

Navegando en el mar, los niños disfrutaban de cada ola, cada sonido y cada momento.

Como educador y defensor de la movilidad inclusiva y el deporte, ver a estos estudiantes recorrer caminos impredecibles reforzó mi creencia en una verdad sencilla: cuando se les ofrecen las plataformas adecuadas, las personas con discapacidad visual superan con creces las expectativas. Esta travesía fue una celebración del valor, la independencia y el potencial ilimitado de toda persona con discapacidad visual.

Perfil del autor

El Dr. Vimal Kumar Dengla es educador senior, defensor de la inclusión de la discapacidad, secretario general de la Unión Asiática de Ciegos y HSG de NAB India. Con décadas de experiencia en educación inclusiva y rehabilitación, la Dra. Degnla ha trabajado intensamente para promover la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad visual en toda la India y en el extranjero. Escribe frecuentemente sobre derechos de las personas con discapacidad, formación en movilidad y desarrollo inclusivo.

Deportes y recreación para la ceguera

Yaw Ofori-Debra

Segundo Vicepresidente, Unión Mundial de Ciegos

El deporte y la recreación son ingredientes cruciales e indispensables para el crecimiento y desarrollo humano. A lo largo de la historia, las sociedades han reconocido este hecho y han dedicado tiempo, energía y recursos para promover diversos juegos y competiciones tanto a nivel local como global.

A pesar de los beneficios inherentes del deporte y la recreación para todas las personas, muchas personas ciegas se vuelven fácilmente susceptibles a condiciones de salud prevenibles como hipertensión, diabetes y enfermedades cardiovasculares debido a la actividad física limitada.

Beneficios del deporte y la recreación para los ciegos

- Forma física y coordinación: Participar en deportes como el goalball y el fútbol mejora la fuerza, la resistencia, el equilibrio y la agilidad. Mejora la forma física y el bienestar físico general.
- Mejora del sentido de la orientación y la orientación: La actividad física regular ayuda a perfeccionar los reflejos y fortalece las habilidades sensoriales, incluyendo la audición, el tacto y la memoria espacial con el tiempo.
- Reducción de riesgos para la salud: La participación activa en el deporte ayuda a disminuir el riesgo de obesidad, hipertensión y otros problemas cardiovasculares, que suelen ser mayores entre personas ciegas debido a la mínima actividad física.
- Mayor confianza e independencia: El deporte y la recreación pueden aumentar significativamente la confianza y la autosuficiencia entre las personas ciegas. Les anima a confiar en sus capacidades y a navegar por su entorno de forma independiente.

- Salud mental y emocional: Competir y tener éxito en el deporte no solo aporta beneficios para la salud, sino que también mejora el bienestar mental. Reduce el estrés, la ansiedad y la depresión, al tiempo que fomenta un sentido de logro y propósito.
- Inclusión social y conexión: El deporte fomenta el trabajo en equipo, la coordinación y la confianza entre los participantes, tanto ciegos como videntes. Al compartir experiencias y desafíos, los atletas ciegos construyen amistades y un fuerte sentido de pertenencia dentro de sus comunidades.
- Defensa y concienciación: El deporte sirve como una plataforma poderosa para concienciar y desafiar estereotipos sobre la ceguera. Los atletas ciegos que compiten y ganan reconocimientos por sus países ayudan a remodelar la percepción pública, promueven la dignidad e inspiran orgullo y autorrealización.

Conclusión

Es mi humilde opinión que todas las organizaciones nacionales que operan bajo la Unión Mundial de Ciegos (WBU) deberían adoptar el deporte y la recreación como parte integral de su diseño programático. Animar a las personas ciegas y con visión parcial a participar activamente en deportes no solo mejorará su salud y bienestar, sino que también promoverá la inclusión, el empoderamiento y la transformación social.

El deporte y la recreación no son solo actividades, son necesidades naturales para el crecimiento y desarrollo de toda la humanidad, incluidos los ciegos.

Salud y bienestar integrales a través del equipo de Deporte y Ocio, Matawhānui hauora me te orange na roto i te tīma Hākinakina me te Rēhia

Mark McLaughlin

Responsable de Desarrollo de Deporte y Ocio, Blind Low Vision Nueva Zelanda

El siguiente informe forma parte del Informe de Impacto Comunitario de Ciegos y Baja Visión de Nueva Zelanda 2025. El informe completo está disponible en https://blindlowvision.org.nz/about-us/governance/annual-reports/

El año fiscal 2025 fue otro periodo ajetreado e impactante para el equipo de Deporte y Ocio. Guiados por los *Principios de Enabling Good Lives* , nuestro equipo ha empoderado a muchos miembros para que sean más activos y participen en aficiones de su elección, fomentando la independencia y fortaleciendo lazos comunitarios.

Uno de los puntos clave fue nuestra colaboración continua con el *Spirit of Adventure Trust*, que contó con la participación de seis miembros de entre 16 y 30 años en el Viaje de Inspiración. Vivir y trabajar en un barco de vela de mástil alto proporcionó un entorno

único para el reto y el crecimiento, con participantes escalando mástiles y remando hasta islas cercanas. La experiencia estuvo llena de trabajo duro, diversión y risas, creando recuerdos para toda la vida.

Al establecer nuevas conexiones en las regiones, hemos empoderado a los miembros con mayor autonomía sobre las actividades en las que participan. Hemos observado que, una vez que los miembros conocen un coach, actividad u organización inclusiva, ganan confianza para empezar a establecer estas conexiones de forma independiente.

Un camino hacia la independencia

Uno de nuestros mayores éxitos fue apoyar a un miembro que quería ser más activo, hacer nuevos amigos y hacer algo independiente de su familia y trabajador de apoyo. Nuestro equipo trabajó estrechamente con ellos para desentrañar sus objetivos y abordar las barreras emocionales y relacionadas con el transporte que les impedían unirse a entornos grupales. A través de una dedicada resolución de problemas y apoyo, este miembro asiste ahora con confianza a deportes de club semanales por su cuenta y trabaja hacia objetivos vitales mayores, como la vida independiente.

Encontrar un nuevo propósito con el tenis para ciegos

Este año, nuestro equipo ayudó a dos clientes a unirse a Blind Tennis por primera vez, apoyándoles en cada paso del camino para garantizar una experiencia fluida y agradable. El impacto ha sido profundo, como comparte el nuevo jugador Russell K.:

> "El Grupo de Tenis para Ciegos es donde siento que pertenezco. La gente es increíble... Desde la primera vez que los conocí; no se sentían extraños en absoluto. Son tan cálidos, amables y motivadores. Se han convertido en como familia, empujándome a lograr más de lo que jamás imaginé posible. Todos somos diferentes y recibimos entrenamientos distintos según nuestra visión y necesidades adaptativas, pero juntos solo jugamos al tenis. Jugar al tenis me ha dado un nuevo propósito... Siento que ahora me están pasando cosas grandes y estoy realmente agradecida de formar parte de esto."

Más que un simple entrenamiento

Nuestros populares grupos de gimnasio, donde los clientes entrenan de forma segura con un entrenador personal, se han ampliado ahora para incluir a los residentes de Napier en un gimnasio del Ayuntamiento de Napier. Esta iniciativa no solo beneficia a nuestros miembros, sino que también conciencian a los entrenadores personales sobre la organización de sesiones inclusivas en gimnasios. Para muchos, estos grupos son una puerta de entrada a la inclusión social y a una renovada confianza.

"A medida que iba perdiendo la vista, podía hacer cada vez menos. Vivo solo y no veía a nadie. Un correo electrónico de Ciego con Baja Visión de Nueva Zelanda ofrecía clases de gimnasio a las que me esforzé en asistir... Esas clases han cambiado mi mundo. No solo mejoré mi forma física, sino que allí hice nuevos amigos y contactos que abrieron

más oportunidades. Ahora nado y practico ciclismo, he participado dos veces en el triatlón femenino y participo en carreras de club de ciclismo. Disfruto del contacto regular con mis amigos de Blind Low Vision NZ, y somos un gran apoyo mutuo."

Iniciando el fútbol americano a ciegas

De cara al futuro, estamos encantados de haber establecido una nueva colaboración con el Wellington Phoenix FC y el Lower Hutt FC para dar inicio al Blind Football, creando otra oportunidad emocionante e inclusiva para que nuestra comunidad se active.

Desafiando el capacitismo y defendiendo la inclusión: una nueva era para la educación física para personas con discapacidad visual en Nueva Zelanda

Stuart Sloman

Líder de la Práctica Deportiva y Recreativa de BLENNZ, Red de Educación para Ciegos y Baja Visión Nueva Zelanda

Nueva Zelanda es un país profundamente apasionado por el deporte y la recreación. Hogar de uno de los equipos de rugby más emblemáticos de la historia, es un destino de lista de deseos para muchos—celebrado no solo por sus paisajes impresionantes, sino también por su gente afable y de buen corazón. En Nueva Zelanda, el deporte y la ocio no son solo un pasatiempo; es parte de la cultura neozelandesa.

Sin embargo, a pesar de esta rica herencia deportiva y cultura de movimiento, muchos jóvenes con discapacidad visual siguen siendo excluidos de la educación física convencional y del deporte comunitario. Dicha exclusión contrasta fuertemente con el principio mismo de que la inclusión no es un privilegio ni un programa puntual, sino, de hecho, un derecho humano básico.

Demasiadas veces, a los estudiantes se les niega la oportunidad de formarse sus propias opiniones sobre el deporte. Mucho antes de que tengan la oportunidad de participar, educadores, compañeros o incluso familiares hacen suposiciones de que el deporte es demasiado peligroso o no para ellos. Frases como "No sé cómo incluirte" se convierten en verdades interiorizadas a medida que se repiten una y otra vez. Cuando se presenta la oportunidad a los estudiantes, el daño está hecho, la confianza se ha erosionado y el sentido de pertenencia a los espacios físicamente activos se ha ido desgastando.

La exclusión es flagrante para algunos; En lugar de participar en clases de educación física, estos estudiantes son llevados a la biblioteca, con un profesor ayudante, mientras sus compañeros habituales realizan actividades que son "demasiado difíciles" de adaptar. El resultado de esto no solo refuerza una sensación de otredad, sino que niega

a los estudiantes beneficios físicos, sociales y emocionales que provienen del deporte y la recreación.

En junio de 2025, la Junta de Síndicos de BLENNZ (Red de Educación para Ciegos Bajo Visión de Nueva Zelanda) tomó una decisión histórica: la creación de un puesto dedicado de Responsable de Prácticas Deportivas y Recreativas. El puesto, que se extiende de junio a diciembre de 2026 con potencial para convertirse en permanente, representa un paso importante hacia la equidad en la educación física de Nueva Zelanda.

Stuart Sloman ganó el puesto. Tras trabajar en BLENNZ durante seis años, su dedicación está profundamente arraigada en la experiencia vivida: ser hijo de un paralímpico ciego y haber navegado su propio camino personal a través del deporte y el ocio. Estas ideas personales y profesionales le posicionan de forma única para liderar con empatía, autenticidad y una profunda comprensión de la práctica inclusiva.

La misión es clara y atractiva: aumentar la participación de jóvenes ciegos y con baja visión en la educación física convencional y en el deporte comunitario. El puesto se centrará en derribar barreras, fomentar prácticas inclusivas y garantizar que cada joven con discapacidad visual pueda experimentar la alegría, la conexión y los beneficios para la salud que pueden ofrecer el deporte y la recreación.

Esto refleja un compromiso más amplio con la educación inclusiva y la participación comunitaria, y sienta un precedente para que un número creciente de estudiantes con discapacidad visual se impliquen más en la educación física en Nueva Zelanda en el futuro.

Sportproeftuinen: Construyendo caminos inclusivos hacia la participación deportiva en los Países Bajos

Peter van Bleijswijk

Iniciativa Sportproeftuinen, octubre de 2025



Pie de foto: Logotipo de Sportproeftuinen Bussum – Accesibilidad Deportiva.

Resumen

Los Sportproeftuinen (Jardines de Pruebas Deportivas) son "laboratorios vivientes" holandeses donde clubes deportivos, municipios y organizaciones de defensa colaboran para hacer que la actividad física sea accesible para personas con discapacidad visual. Utilizando un modelo de inclusión de doce temas, integran la accesibilidad, la inclusión digital y la conciencia legal en la práctica deportiva diaria. Este artículo explica cómo los pilotos locales en Gooise Meren evolucionaron hacia un modelo nacional y europeo que vincula la investigación, la política y la experiencia vivida.

De idea local a modelo nacional

La iniciativa Sportproeftuinen comenzó en Gooise Meren, un municipio cercano a Ámsterdam, gracias a la colaboración entre clubes locales de atletismo, la Federación Holandesa de Atletismo (Atletiekunie) y la oficina municipal de deportes Gooise Meren Beweegt. Su idea central era sencilla: eliminar todas las barreras—paso a paso, deporte a deporte—hasta que el deporte inclusivo se convierta en la norma y no en la excepción.

Cada Sportproeftuin funciona como un entorno de aprendizaje, probando soluciones relacionadas con accesibilidad, seguridad, concienciación, comunicación y alineación política. El enfoque es cíclico: identificar obstáculos, co-crear intervenciones, evaluar resultados y compartir hallazgos a nivel nacional.

Colaboración entre sectores

La inclusión se logra mediante la propiedad compartida entre múltiples socios:

- Federaciones deportivas como la Atletiekunie (Federación de Atletismo) y NL Actief (Federación de Fitness) aportan experiencia y apoyo técnico a nivel nacional.
- Los municipios aseguran la coordinación, los responsables de inclusión y el acceso a las instalaciones.
- Las organizaciones de defensa —incluyendo la Oogvereniging (Asociación Holandesa de Personas con Discapacidad Visual) y Cliëntenbelang Ámsterdam— aportan experiencia vivida al diseño y la evaluación.
- Los clubes deportivos y los voluntarios trasladan la política de inclusión a la práctica diaria.
- Socios de investigación, como el Centro de Conocimiento para el Deporte y la Actividad Física (Kenniscentrum Sport & Bewegen) y el Instituto Mulier, recopilan datos, documentan resultados y proporcionan herramientas de evaluación.

Esta red garantiza que la inclusión no sea un proyecto temporal con fecha de finalización, sino una responsabilidad sistémica que atraviesa todo el sector deportivo neerlandés.

Ejemplos de la práctica

Los pilotos locales ilustran cómo la inclusión toma forma en la práctica:

- Running Blind y OldStars: programas que ayudan a adultos mayores y corredores con discapacidad visual a participar de forma segura y segura a través de la carrera guiada.
- Atletismo Inclusivo: atletas con discapacidad visual integrados en los clubes deportivos convencionales con guías voluntarios formados y equipamiento adaptado.

Los hallazgos de estos y otros pilotos se recopilan en el Digital Sport Blueprint, una plataforma de aprendizaje abierta apoyada por el Centro de Conocimiento para el Deporte y la Actividad Física, que permite a las organizaciones replicar enfoques probados en otras regiones.

Tecnología, accesibilidad y conciencia legal

Más allá de las instalaciones deportivas, Sportproeftuinen aborda la accesibilidad digital, física y legal. A través de sus doce bloques de inclusión, el programa revisa:

- la accesibilidad digital de sitios web, sistemas de registro y herramientas de comunicación;
- la accesibilidad física de edificios, campos deportivos y recintos; y
- marcos legales sobre seguridad, privacidad y protección de datos para atletas con discapacidad.

Se está desarrollando un Escaneo de Inclusión para ayudar a clubes y federaciones a evaluar su situación actual en relación con los referentes nacionales y monitorizar su progreso en los doce temas. Este enfoque integrado garantiza que la accesibilidad y la innovación nunca comprometan la seguridad personal, la autonomía ni la protección de datos.

Mirando hacia adelante

El modelo ahora se alinea con la Agenda Laboral Neerlandesa y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2025–2030) y se comparte con socios europeos, incluida la Unión Europea de Ciegos (UER). Juntos, junto con otras organizaciones, exploramos cómo los entornos deportivos inclusivos pueden ampliarse y mantenerse en toda Europa mediante el aprendizaje compartido, la investigación y la cooperación Erasmus+. Sportproeftuinen comenzará en Ámsterdam con un enfoque en la inclusión de los escaneos deportivos y la cooperación con el sector educativo.

Lecciones aprendidas

1. Empieza local, piensa en sistémico. La inclusión real conecta a los pilotos comunitarios con la política nacional.
2. Co-crear con personas con discapacidad. Su experiencia impulsa la innovación y la sostenibilidad.
3. Comparte y evalúa abiertamente. El aprendizaje colectivo acelera el progreso.

Conclusión

Sportproeftuinen demuestra que la inclusión no es un proyecto paralelo, sino un proceso continuo que vincula las dimensiones físicas, digitales y legales de la accesibilidad. La actividad física se convierte así en algo más que movimiento: se convierte en un camino hacia la confianza, la seguridad y la pertenencia para personas con discapacidades (visuales) en los Países Bajos y más allá.

Biografía del autor

Peter van Bleijswijk es el fundador y coordinador de la iniciativa Sportproeftuinen en los Países Bajos. Trabaja como voluntario y asesor de políticas en la intersección del deporte, la inclusión y la accesibilidad, colaborando con municipios, federaciones deportivas y organizaciones de personas con discapacidad para hacer que la participación deportiva sea accesible para personas con discapacidades visuales y otras discapacidades. También es voluntario en la Federación Holandesa de Atletismo, es miembro del Grupo de Trabajo Deportivo de la EBU y participa en varios compromisos del gobierno neerlandés sobre deporte inclusivo y accesibilidad digital por parte del Foro Europeo de la Discapacidad (EDF).



Pie de foto: Lanzamiento oficial del Sportproeftuin Bussum en el club de atletismo Tempo AV. En la foto: el presidente de Tempo, el presidente de la Asociación Holandesa de Ojos

(Oogvereniging), el representante de la Federación Holandesa de Atletismo (Atletiekunie), el concejal de deportes del municipio de Gooise Meren y el iniciador de los Sportproeftuinen (arriba a la derecha). Fecha: junio de 2022.

Laura—Retos y decepciones

Angelette Akkermans

Defensora de padres, *Fundación Mita Stimabo*, creando entornos inclusivos para personas con discapacidad visual en los Países Bajos.

"Como siempre he dicho: sigue tu instinto—tu corazón suele tener razón." O, como dice el dicho favorito de mi hija: "Nunca lo he hecho antes, así que creo que puedo hacerlo." — *Pippi Calzalargas*

Creer en las posibilidades cuando tu hijo te muestra el camino es fundamental. Soltar es realmente simplemente aferrarse de otra manera. Confía en su perspectiva.

Laura es una mujer con muchos sueños y muchos desafíos. De niña, se volvió casi ciega debido a una serie de complicaciones médicas tras las vacunas. Tras recibir la vacuna contra la BMR, desarrolló una rodilla inflamada. "No hay problema", dijo el médico. "No todo el mundo tiene las rodillas perfectas." Pero como madre, algo no me cuadraba.

Laura ya llevaba nueve meses caminando, pero de repente empezó a tropezar. Por la noche, lloraba de dolor. Con el tiempo, quedó claro que girar o mover la pierna causaba incomodidad. Tras muchas visitas al médico, el diagnóstico fue *reumatismo juvenil*. "No pasa nada", nos dijeron. "Lo superará." Posteriormente se sugirió que sus ojos también podrían estar afectados, pero de nuevo nos tranquilizaron.

Cuando Laura tenía cuatro años, le diagnosticaron una catarata en un ojo. "No hay nada de qué preocuparse", nos dijeron—hasta que el otro ojo también se vio afectado. Finalmente, fue derivada a un hospital académico, donde el diagnóstico real se hizo claro: *uveítis*, una enfermedad ocular relacionada con el reumatismo. Cada inflamación causaba una pérdida visual adicional. No se podían implantar lentes artificiales, ya que causarían cicatrices y daños adicionales.

Laura tiene ahora 36 años. Ve con un ojo, y con ese ojo solo tiene un 10% de visión. Siempre está cansada y con dolor, y desde entonces le han diagnosticado reumatismo, fibromialgia, asma, SOP y síndrome del intestino irritable. Por suerte, también tiene una hija maravillosa de ocho años, que le da fuerza y motivación para seguir adelante.

De niña, Laura tenía que ponerse y quitarse lentes oculares todos los días. Esto a menudo resultaba angustioso y requería ayuda de los vecinos, ya que ella resistía con fuerza. Las vacaciones también eran difíciles, ya que ninguna niñera se atrevía a asumir esa responsabilidad.

Como padres, finalmente tomamos una decisión consciente: Laura podría experimentar todo lo que se atreviera a probar. Esto incluía ir en bicicleta de forma independiente al colegio, obtener el carné de scooter y participar en el tráfico. También incluyó experiencias extraordinarias: paracaidismo, globo aerostático, parapente, equitación e

incluso conducir un carro con caballos. Participó en competiciones ecuestres utilizando adaptaciones, como signos de letras extragrandes.

Intentó conducir un coche de forma independiente, pero luego decidió por sí misma que era demasiado abrumador, lo que le causó mucha tristeza. También hicimos un vuelo en helicóptero sobre Nueva York para que el horizonte pudiera quedar grabado en su retina. Uno de sus mayores deseos: un viaje mundial a Australia y Nueva Zelanda, se hizo realidad. Realizó vuelos en helicóptero sobre montañas, aterrizajes en glaciares en Nueva Zelanda, encuentros con orcas en San Diego, natación con delfines y obtuvo una licencia de buceo en aguas abiertas.

Su primera inmersión fue en las aguas claras de nuestro querido Bonaire (Mi Dushi Bonairu). Se sorprendió al ver tantos peces, muy diferentes de las oscuras aguas de la costa holandesa, donde la visibilidad es mala.

El colegio traía muchos retos, pero Laura siempre quería intentarlo. Completó sus estudios como una de las mejores estudiantes de su clase y más tarde estudió Derecho, Economía y Turismo a nivel universitario. También hubo momentos dolorosos, como darse cuenta de que conducir un coche o convertirse en piloto de helicóptero no sería posible. En cambio, su sueño de la aviación se transformó en una larga pasantía en una unidad de helicópteros en una base aérea.

A pesar de graduarse *cum laude* y ser nombrado repetidamente "mejor estudiante del año", conseguir empleo a tiempo completo resultó difícil. Tuvo que dejar su puesto en Shell tras nueve meses debido a una sobrecarga física. Este patrón se repetía: era capaz, admirada y muy valorada, pero su cuerpo no podía soportar las demandas. Aun así, fue voluntaria en la organización Historic Flight y se convirtió en una secretaria ejecutiva de confianza. Todos la querían como colega—es amable, tranquila y dedicada—pero su limitada capacidad física seguía siendo un reto.

La equitación se convirtió en una fuente constante de alegría y confianza. Comenzó con un poni negro de Shetland llamado *Mi Dushi*. Más tarde, aprendió a conducir un carro tirado por caballos, a menudo acompañada por su padre, que podía ver más adelante. Montar juntas por el bosque le proporcionó paz, independencia y fuertes conexiones sociales dentro de la comunidad de jinete.

Cuando dejó de ser pequeña para su poni, buscamos cuidadosamente un caballo que pudiera "mirar hacia adelante" por ella. Finalmente, encontró a la pareja perfecta: una yegua de New Forest llamada *Cedra*. Compramos en secreto a Cedra y la revelamos como una sorpresa durante la celebración holandesa de San Nicolás el 5 de diciembre. Aunque Laura ya tenía diez años, el momento fue mágico. Cuando se dio cuenta de que Cedra era suya, las lágrimas fluyeron libremente. Era un regalo que nunca se olvidaría.

La historia continuó: Para nuestra sorpresa, Cedra estaba embarazada y en mayo nació un potrillo. Se llamó *Goofy*, por mi abuelo. Nuestra familia acabó cuidando de tres

caballos, con los que Laura podía trabajar con confianza. Muchas horas de paz se pasaron cabalgando por el bosque—momentos de confianza, conexión y calma.

En diciembre de 2024, tuvimos que despedirnos de Cedra a los 28 años. Laura organizó la despedida ella misma, ayudándola a gestionar el proceso de duelo. Hoy, Goofy y Mi Dushi disfrutan de su retiro en nuestro prado y establo, cuidados con cariño a pesar del esfuerzo que requiere.

El buceo con buceo merece una mención especial. En Bonaire, Laura obtuvo su certificación Open Water con un instructor maravilloso, el Divemaster Alvin, que la guió pacientemente hacia el mundo submarino. Podía mantener sus lentes y ver detalles extraordinarios: peces juveniles, corales, tortugas. Ampliamos el libro de teoría en los Países Bajos para que pudiera estudiar de forma independiente, y más tarde lo donamos para que los residentes con discapacidad visual de Bonaré lo usaran.

Con cada inmersión, aparecía una tortuga—algo que ni siquiera estaba garantizado en Bonaire. Ya fuera buceando en barco o desde la costa, estaba completamente en paz bajo el agua. A menudo bromeamos sobre el único "virus" sin vacuna: *Bonairitus*. Una vez que experimentas el calor y la generosidad de la gente y la belleza de la isla, nunca te abandona.

El mejor regalo que puedes hacer a tus hijos es *el tiempo*, no ordenadores, teléfonos ni regalos caros. Sigue tu corazón e instinto. Normalmente tienen razón, sin importar lo que digan los profesionales. Confía en tus propios sentimientos y sigue adelante.

Incluso existen escuelas de buceo, como una en Indonesia, que permiten a personas ciegas experimentar el mundo submarino. Existen posibilidades—si estamos dispuestos a creer en ellas.

Para más información, visita https://www.mitastimabo.nl/; o envía un correo electrónico mitastimabo@planet.nl.

¿Quién soy? Deporte e identidad de la discapacidad en un tono personal

Maria Rita Hoffmann, Ph.D.

Instituto para la Discapacidad y la Participación Social, Facultad de Educación Especial Bárczi Gusztáv de la Universidad Eötvös Loránd

"¡Absolutamente nada de deportes, solo whisky y puros!" Esta cita legendaria marcó mi vida durante unos 50 años. La cita se atribuye a Winston Churchill (Marinov, 2018), el igualmente legendario primer ministro de Gran Bretaña de 1940 a 1945 y de 1951 a 1955 (Comisión Europea, s.f.). Sin embargo, hasta ahora no se han encontrado fuentes que verifiquen que Churchill haya dicho alguna vez que los secretos de una vida larga están ocultos en el color dorado del whisky y la calidez de los sillones (Marinov, 2018).

Sin embargo, lo contrario se ha enfatizado tantas veces que quienes se preocupan por el hecho de hacer deporte en lugar de beber whisky y fumar puros que quienes se preocupan se cansan fácilmente de cualquier propaganda deportiva y se sienten bien respaldados por el lema churchilliano hasta que les ocurre algo inusual, ya sea con ellos o a su alrededor.

La razón por la que empecé a cuestionar la verdad de la cita es una historia sencilla y típica, pero aun así instructiva. Al pedirme que compartiera esa historia, pensé en investigar qué pensaba realmente Churchill sobre los deportes. A estas alturas incluso he descubierto que la cita es una leyenda urbana, ya que hubo un deporte del que Sir Winston Churchill se enamoró y fue el polo: "un deporte de equipo a caballo" (McVeigh-Keeling, 2021).

Me sentía orgulloso de pertenecer a esos ciegos que ignoraban la vida deportiva activa. Con el tiempo me di cuenta de que la mayoría de nosotros nos estábamos debilitando cada vez más, desarrollando varias enfermedades. Cada vez que hablábamos, recitábamos riéndonos a la cita de Churchill en sillones cálidos mientras esperábamos tener una vida larga y próspera como la suya. Ganamos peso corporal y sabiduría al dar razones por las que el deporte debería ser descuidado. Pasaron decenas de años, y me decepcionó descubrir que las largas caminatas eran demasiado agotadoras, y triste al ver cómo estos ciegos se debilitaban. El hecho de que la mayoría fueran de mi generación o más jóvenes también fue impactante. Los observé con horror engordar y enfermar. Apenas salían a los programas, sino que se encerraban en sus propios mundos, ya que casi no podían salir de los lugares donde vivían.

Sabía muy bien que tenía que hacer algo para evitar un futuro aterrador. Lo que no sabía, sin embargo, era qué, dónde ni cómo. En ese momento no me importaban los porqué no del pasado. Pensé que esa fase debería venir después.

La primera fase fue encontrar una respuesta a la pregunta de qué deportes podía beneficiarme más. Algunas personas me dijeron que tuviera mucho cuidado y no hiciera nada por el desprendimiento de retina que tuve en 1996. Otros me dijeron que hiciera muy pocos ejercicios físicos. Así que consulté a una fisioterapeuta reconocida, pero me dijo que no arriesgaría otro desprendimiento de retina ya que soy legalmente ciego y un accidente así definitivamente me dejaría ciego. De nuevo, algunos me dijeron que fuera a nadar, ya que nadar es el deporte más seguro en este caso. Aunque nadar parecía la opción más segura y mejor para ello, era el deporte que más difícil de realizar para mí porque tenía fobia al agua. Mi antiguo alumno, ahora amigo que dirigía la Asociación de Deportes y Ocio para Personas con Discapacidad Visual, LÁSS (Gombás, 2013) en aquella época, sugirió practicar yoga. Me uní a las clases de yoga que ofrecía la Asociación, aunque me di cuenta de que empezar con yoga para despertar mi cuerpo de su largo sueño era bastante doloroso, así que pronto lo dejé. La respuesta a mi primera pregunta de 'qué' fue que desde luego no es yoga desde el principio.

Pero incluso si nos rendimos, la vida en general nos da oportunidades. A menudo llegan de forma inesperada. Lo único que debemos hacer es reconocerlos.

La segunda oportunidad para cambiar mi estilo de vida pasivo llegó en 2017, cuando mi mejor amiga y compañera, María, se rompió la pierna y el tobillo izquierdos. Le operaron ambos. Por ello, necesitó fisioterapia durante bastante tiempo después.

Cuando María se recuperó, las dos decidimos replantear nuestras vidas y hacer algo activo. La reformulación real comenzó con Joli, el fisioterapeuta de María. Hacíamos fisioterapia—semanalmente. Desde el verano de 2017, Joli ha estado planificando cuidadosamente los ejercicios teniendo en cuenta el riesgo constante de un desprendimiento de retina en mi caso. Primero, sí, tenía miedo, pero sabía que hacer deporte no provoca necesariamente desprendimiento de retina, ni siquiera en el caso de personas en riesgo. Así que, poco a poco, lección a lección, paso a paso, tarea a tarea, fui experimentando los cambios en mi cuerpo y mi mente.

En el verano de ese mismo año, 2017, se celebró en Budapest el 17º Campeonato Mundial Acuático. Un día, justo después de nuestra sesión de entrenamiento, resultó que Joli es una nadadora maestra que se estaba preparando para participar en las pruebas FINA para máster. El segundo reto era hacer deporte y una nueva oportunidad para aprender a nadar en forma, algo que ni María ni yo queríamos perdernos. Así que empezamos a convencer a Joli para que nos enseñara a nadar. Aunque nos costó un tiempo convencerla, lo conseguimos y en febrero de 2018 empezamos nuestras clases de natación en la Escuela de Ciegos, donde hay una pequeña piscina, ideal para principiantes. La respuesta a mi pregunta de 'dónde' fue en un lugar accesible y sin mucha gente. En un lugar donde la orientación no nos quite demasiada energía para que podamos centrarnos en lo que debemos mejorar.

Desde febrero íbamos a la piscina cada semana. Sabía que era una oportunidad de ahora o nunca. Joli, el maestro nadador, fue paciente conmigo. Era consciente de los retos que había enfrentado durante los entrenamientos anteriores, de cuánto había mejorado mi cuerpo, y nunca olvidó mi miedo al agua para poder planificar las tareas en consecuencia. Además de su apoyo profesional, había otro factor a tener en cuenta. Era para enfrentar y gestionar mis debilidades en actividades deportivas. Aprendí a aceptar no ser bueno en cosas, como flotar. María, que venía de la curva del Danubio, avanzaba rápido, pero no me preocupaba avanzar más despacio que mi amiga, ni me importaba ser especial en ese aspecto. Estaba mentalmente preparado para nadar.

Fue a principios de junio cuando floté por primera vez unos 30 segundos. La respuesta a la pregunta del 'cómo' es paciente, constante y regular.

Tener éxito te empodera.

Desde 2018 he llegado al punto en que me siento seguro en el agua y tengo un buen nivel de espalda. Estoy aprendiendo estilo libre y braza, pero esta vez con otro entrenador. El cambio ocurrió porque Joli sentía que tanto María como yo

necesitábamos un maestro especializado en enseñanza y formación, así que nos puso en contacto con Csaba, el tipo que Joli considera excelente en su trabajo. Aunque al principio Csaba temía enseñar a dos mujeres con discapacidad visual de unos 60 años, ahora está motivado y es exigente. Actualmente, María y yo tenemos un entrenamiento con Joli en tierra y una clase de natación con Csaba en la mundialmente famosa Arena de Duna (2018).

La tercera oportunidad que ofrece la vida es el yoga. Durante unos 16 años, LÁSS ha estado organizando campamentos de yoga en las afueras de Budapest. Como practicar algunos deportes regularmente me ha estado cambiando física y espiritualmente, participé en tres de los campamentos más recientes. Me sorprendió ver que mi cuerpo ahora está listo para hacer muchas asanas. Aun así, debería tener cuidado por mi retina. Y, por supuesto, soy cuidadoso. Pero eso ya no significa dejar de practicar deportes, especialmente porque cuando me rompí la pierna y la muñeca izquierda hace un año y medio, fue más fácil recuperar mi forma de vida habitual porque practicaba deportes acorde a mis habilidades y estatus reales. Poco a poco, volví a la piscina y hice ejercicios con la muñeca y la pierna izquierdas.

Cuando me di cuenta de que debía dar pasos hacia una vida saludable, no pensé en los porqué no del pasado. Si lo hubiera hecho, seguramente habría encontrado excusas poderosas. La mayoría de nosotros teníamos padres preocupados respecto a la mudanza, al menos un profesor de educación física 'malo', experiencias aterradoras y fracasos. Llega el momento en que la mayoría de nosotros ya estamos hartos de las constantes expectativas de superar nuestras discapacidades. Nos guste o no, no podemos superar sino vivir juntos con nuestras discapacidades con dignidad. Tanto nuestro cuerpo como nuestra mente necesitan ayuda para soportar nuestras discapacidades. Hacer deporte cumple ese trabajo en gran medida.

Mientras escribía este relato, reflexionaba sobre eso, aparte de mí, ¿quién más era responsable de que no hiciera deporte, de que no ayudara a mi cuerpo y a mi mente durante más de cincuenta años? Sin embargo, creo que es mucho mejor mirar hacia adelante y considerar quién puede ser responsable de motivar y ayudar a personas ciegas y con baja visión a practicar deportes, sea cual sea su edad. Quizá todos nosotros.

Referencias

Arena Duna (2018). Arena Duna. Nos encanta Budapest.

https://welovebudapest.com/en/article/2018/08/07/new-budapest-swimming-pool-duna-arena-opens-to-the-public/

Comisión Europea (s.f.). Winston Chirchill: Llamando a un Estados Unidos de Europa

https://european-union.europa.eu/system/files/2021-06/eu-pioneers-winston-churchill_en.pdf

Gombás, Judit (2013). Footsal para ciegos: una nueva oportunidad para que los húngaros con discapacidad visual se involucren en actividades físicas. Estudios Aplicados en Agronegocios y Comercio. Editorial Agroinform. 37-42.

https://ojs.lib.unideb.hu/apstract/article/view/6133/5748

Marinov, Iván (2018). "Csak semmi sport" - tényleg ezt mondta Churchill? Leyendas urbanas.

https://www.urbanlegends.hu/2018/08/semmi-sport-tenyleg-ezt-mondta-churchill-idezet/

McVeigh-Keeling, Orán (2021). El Emperador de los Juegos. Medio. https://medium.com/take-me-to-churchill/the-emperor-of-games-2-c0dc608355d4

Acuáticos Mundiales (2017). 17º Campeonato Mundial FINA

https://www.worldaquatics.com/competitions/213/17th-fina-world-championships-2017/results

Música para deportes, deporte para música—reflexiones sobre una mente y un cuerpo sanos

Maria Magdolna Flamich, Ph.D.

Instituto para la Discapacidad y Participación Social, Facultad de Educación Especial Bárczi Gusztáv de la Universidad Eötvös Loránd.

Todo empezó con el canto. Yo, junto con el director, subimos al escenario, miramos a la orquesta y al público, y luego le hicimos saber al director que estaba listo para empezar. Los primeros latidos se convirtieron en mis latidos del corazón, me mantuve erguido como parte de la orquesta, o más bien, parte de la pieza musical, y después de tantos años soñando con cantar con una orquesta sinfónica, empecé a cantar. El concierto se celebró en 2019 en el Budapest Music Center (BMC, 2019). El título era Riding in Harmony: The Budapest Strings' Charity Concert. Fue un evento lleno, porque por suerte, a la gente le gusta donar si considera que merece la pena. Esa noche mereció la pena, ya que el concierto fue para beneficio de Összhang Alapítvány (Fundación Armonía) para comprar bicicletas tándem e inspirar a personas con discapacidad visual a montar.

La idea de un concierto surgió de una experiencia inolvidable de montar en bicicleta tándem por las empinadas y sinuosas carreteras hasta la Abadía Benedictina de Tihany (La Abadía Benedictina de Tihany, s.f.). La aventura formaba parte de un recorrido 'inclusivo' para concienciar la ceguera alrededor del lago Balaton (Bánfalvi, s.f.). Unas veinte parejas se unieron para demostrar que las personas ciegas pueden practicar deportes y música, y que somos miembros activos y fiables de la sociedad. A pesar de las bicicletas antiguas y principalmente urbanas, nosotros, los participantes, estábamos entusiasmados, ya que muy rara vez tenemos la oportunidad de ir en bici. A la mayoría no nos interesan las actividades de concienciación, vamos por el placer de montar. Desde hace varios años, las bicicletas tándem y los ciclistas hacen el mismo viaje de concienciación, pero en la mayoría de los casos la abadía queda fuera. Con razón.

Cuando me invitaron por primera vez a participar en el viaje, tenía miedo de no ser lo suficientemente bueno para montar durante los cinco días, así que solo me uní por un corto tiempo, de hecho dos días. Pero cuando sentí la libertad que nos da el tándem, supe que me prepararía tanto física como mentalmente, ya que esta actividad significa más que el deseo de ser libre. Sabía que podía disfrutar de la libertad si daba lo mejor de mí, no solo viajando como un equipaje en la bici. Y el verano siguiente me uní al grupo durante todo el viaje. Aun así, por falta de tiempo, podía invertir muy poca energía en hacer deportes.

Dos o tres años después, en una mañana de febrero de 2017, me rompí la pierna y el tobillo. Como tuvieron que operarme, necesité fisioterapia para recuperar fuerzas. Como quería estar activo lo antes posible, busqué un fisioterapeuta que me ayudara. Trabajar

con ella me hizo darme cuenta de que esta es la mejor oportunidad de empezar a practicar deportes.

Tras los tratamientos regulares, mi amiga y compañera Rita y yo decidimos continuar con la fisioterapia con la misma terapeuta, Joli, ya que es una experta estricta, constante y una persona de buen corazón que no tiene miedo ni admira demasiado a las personas ciegas. Nos veíamos semana tras semana y, al cabo de un tiempo, ella pasó a ser entrenadora en vez de terapeuta, y las reuniones de fisioterapia se convirtieron en ejercicios.

Practicar deportes de una forma u otra me tentaba, pero durante bastante tiempo resistí esas tentaciones a pesar de que en la Escuela de Ciegos tendría un excelente profesor de educación física. Mi profesora lo sabía todo sobre ceguera y deportes. En sus clases, por ejemplo, aprendíamos salto de longitud, usábamos la caja de salto. Regularmente impartió entrenamientos deportivos para quienes consideraba talentosos. Consiguió convencer a algunos de nosotros para hacer deporte más allá de las clases de educación física. Pensaba que sería un buen deportista, pero como siempre soñé con ser músico, elegí practicar el piano en vez de sudar en el gimnasio.

Sin embargo, tocar bien la música requiere estar en forma física. Esto es especialmente cierto en el canto porque todo el cuerpo participa en el proceso de hacer música. En primer lugar, respirar es de suma importancia. "La respiración es la base de toda producción vocal sólida" (Friedlander, 2017). Mi amiga y modelo a seguir, Montserrat Caballé, por ejemplo, subrayó la importancia de las técnicas de respiración. Su principal profesora de canto, Eugenia Kemeny, exatleta húngara y soprano wagneriana, hizo que sus alumnos pasaran un año entero en "ejercicios vocales y entrenamiento de la respiración antes de acercarse a la música real" (Pullen & Taylor, 1995; Symphony, 2018). Sabía, por desgracia, que no podía permitirme tanto tiempo.

Mi accidente en 2017 fue un punto de inflexión en lo que respecta a hacer deporte. En 2018, puse natación en mi lista de actividades por dos razones principales. Primero, crecí junto al río Danubio. Mi padre me enseñó a amar y respetar el agua en general y el río Danubio en particular. Gracias a mi padre, siempre he sentido que el agua me resulta familiar.

Y en segundo lugar, Joli resultó ser una nadadora maestra. Así que empezamos a mejorar mi técnica de natación.

El COVID tuvo un gran impacto en mis actividades deportivas. Así fue como el yoga llegó a mi vida. Algunos de nosotros en la Asociación de Deportes y Ocio para Personas con Discapacidad Visual, LÁSS (Gombás, 2013), asistíamos regularmente a clases de yoga online, porque para entonces no solo había aprendido en teoría, sino que también había experimentado en la práctica que tocar música podía mejorar practicando deportes y viceversa.

En 2018, mis alumnos me pidieron que renovara y dirigiera el coro del colegio. Unos meses después, antiguos alumnos de la Escuela para Ciegos se unieron al coro porque querían cantar y pertenecer a un círculo que aceptaba sus diversas habilidades. Así fue como el coro del colegio se convirtió en El Coro Legato de los Ciegos.

Trabajando con alumnos actuales y antiguos, puedo ver hasta qué punto (la falta de) ejercicio físico influye en la resistencia, disciplina y bienestar físico de los miembros del coro en general. Aunque aún no he realizado ninguna investigación, puedo observar las diferencias entre quienes practican deporte y quienes no asisten regularmente a ningún entrenamiento físico. Sin embargo, los ejercicios de respiración me ayudan a demostrar la importancia de las actividades físicas y a los miembros del coro a ver cómo pueden mejorar. Ahora el coro se ha convertido en un círculo amistoso, y a menudo se inspiran mutuamente tanto en contextos musicales como deportivos. Han estado aprendiendo a cantar la pieza en cuartetos. Esta actividad requiere disciplina, resistencia y capacidad de concentración, características clave para el éxito en la música y el deporte.

El 25 de noviembre de 2025, el Coro Legato de Ciegos participó en el concierto de gala para celebrar 200 años de educación de personas ciegas en Hungría. El coro actuó junto con la Orquesta del Danubio, una de las orquestas más importantes de Hungría (Orquesta del Danubio, s.f.). Los miembros del coro, así como la orquesta, vivieron una experiencia única en la vida. Cuando estábamos en el escenario, el coro y yo nos erguíamos y mirábamos al director, Hámori Máté, y a su orquesta. Éramos parte de la música. Y también, parte de un éxito increíble.

El concierto empoderador dejó claro que la música y el deporte juntos tienen prioridad para que el mundo sepa que las personas ciegas están listas para ser incluidas. Este hecho puede ser una guía de su educación en los próximos 200 años.

Referencias

Bánfalvi, C. (s.f.). Lago Balaton: El emblemático lago de Hungría es también un paraíso para los amantes de la comida y el vino. National Geographic. https://www.nationalgeographic.com/travel/article/paid-content-lake-balaton-hungary

BMC (Centro de Música de Budapest, 2019). Összhangban tekerünk: A Budapesti Vonósok jótékonysági hangversenye. https://bmc.hu/programok/osszhangban-tekerunk-budapesti-vonosok

Orquesta del Danubio (s.m.). https://utazenehez.hu/en/rolunk

Friedlander, C. (2017). Deborah Birnbaum: La Técnica de Respiración. Cantante Clásica / Verano. 28-30. http://deborahbirnbaum.com/wp-content/uploads/2017/07/Classical_Singer.pdf

Gombás, J. (2013). Footsal para ciegos: una nueva oportunidad para que los húngaros con discapacidad visual se involucren en actividades físicas. Estudios Aplicados en Agronegocios y Comercio. Editorial Agroinform. 37-42. https://ojs.lib.unideb.hu/apstract/article/view/6133/5748

Pullen, R., & Taylor, S. (1995). Montserrat Caballé: Casta Diva. Editorial de la Universidad del Noreste.

Symphony (2018). Obituario: soprano española Montserrat Caballé, "La Superba", 85

https://symphony.org/obituary-spanish-soprano-montserrat-caballe-la-superba-85/

La Abadía Benedictina de Tihany (s.f.). https://eng.tihanyiapatsag.hu/

Campaña conjunta ICEVI-WBU de alfabetización en braille – Más Braille: Más empoderamiento

Reconociendo a nuestros patrocinadores de campaña

Patrocinador diamante: HumanWare

https://www.humanware.com/en-canada/

Patrocinador Platino: CBM (Christian Blind Mission)

https://www.cbm.org/

Patrocinador Platino: Dot Inc

https://www.dotincorp.com/en

Patrocinador de plata: Instituto Nacional Canadiense para Ciegos (CNIB)

https://www.cnib.ca/en

Más Braille: Más empoderamiento—Recuperando la alfabetización en Braille en la educación

Frances Gentle AO, PhD, DLitt

Profesor en NextSense Institute y Macquarie University (Australia); y copresidente del Comité Directivo de la Campaña Global de Alfabetización en Braille de ICEVI–WBU

Introducción: Una perspectiva educativa sobre una campaña global más amplia

En el Día Mundial del Braille, 4 de enero de 2026, el Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) y la Unión Mundial de Ciegos (WBU) lanzaron la campaña conjunta Global de Alfabetización en Braille, titulada *Más Braille: Más Empoderamiento.* La campaña es deliberadamente amplia en alcance. Abarca la defensa, los derechos humanos, la concienciación pública, el reconocimiento cultural, la tecnología, la publicación, la investigación y la educación. Busca destacar el Braille como un sistema fundamental de alfabetización y una base para la participación en la sociedad.

Este artículo se centra específicamente en la educación. Explora lo que significa la campaña para los servicios de primera infancia, escuelas, profesores, familias, currículo y sistemas educativos; y por qué la alfabetización en Braille debe considerarse una prioridad educativa central para los alumnos ciegos o con baja visión.

Adoptar una perspectiva educativa dentro de la campaña de alfabetización en braille es especialmente importante. En las últimas décadas, los avances tecnológicos han transformado las aulas y los sistemas educativos se han movido fuertemente hacia una educación inclusiva y convencional. Aunque esta transición ha traído beneficios importantes, también ha coincidido con un acceso disminuido al conocimiento especializado, incluida la instrucción en Braille, y con suposiciones de que la tecnología puede sustituir la alfabetización táctil. La Campaña Global de Alfabetización en Braille desafía esas suposiciones. Se basa en el impulso de las *celebraciones Braille 200* en 2025 y busca traducir esa energía en mejora educativa: en la preparación del profesorado, el diseño curricular, la práctica en el aula, la evaluación y los resultados de los estudiantes.

Desde una perspectiva educativa, el mensaje central de la campaña es claro: sin acceso a la alfabetización en braille, la educación inclusiva sigue siendo incompleta.

Visión y objetivos de la campaña

La Campaña Global de Alfabetización en Braille ICEVI–WBU es un compromiso global para reconocer la alfabetización en Braille como un derecho, no como un privilegio, empoderando a las personas ciegas, sordociegas o con baja visión para aprender, participar y moldear su futuro. Aunque la campaña abarca la defensa, los medios, la investigación, la tecnología y la política, su propósito educativo es central: garantizar que

todo alumno que necesite Braille tenga acceso oportuno y de alta calidad a la instrucción, materiales y apoyo en Braille durante todo su camino educativo y más allá.

La campaña comenzó el Día Mundial del Braille, el 4 de enero de 2026, y concluirá en el Braille Mundial el 4 de enero de 2028. Su éxito se medirá en función de los siguientes siete objetivos:

- Promover el reconocimiento global del Braille como un medio fundamental y de alfabetización para niños y adultos ciegos, sordociegas o con baja visión.
- Ampliar la disponibilidad y el acceso equitativo al Braille, incluyendo materiales de lectura y escritura en Braille en múltiples formatos e idiomas.
- Apoyar la enseñanza y el aprendizaje efectivos de la lectura y escritura en braille, comenzando desde la primera infancia y continuando en todas las etapas de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Fomentar la disponibilidad y el uso de una multiplicidad de soluciones de entrada y salida en Braille para facilitar la lectura y escritura en Braille, incluyendo, pero no limitándose a, máquinas Braille mecánicas y electrónicas, pantallas Braille refrescables, grabadores y herramientas digitales que apoyen la alfabetización e inclusión en Braille.
- Implementar campañas de defensa y medios culturalmente relevantes en todas las regiones de ICEVI y WBU para promover el derecho de las personas a acceder y usar Braille.
- Desarrollar y difundir recursos informativos accesibles sobre códigos Braille, estrategias de enseñanza, autoridades nacionales en Braille, opciones de dispositivos y políticas relevantes.
- Realizar investigaciones que destaquen los beneficios educativos, sociales y económicos de la alfabetización en Braille e informen las políticas y prácticas nacionales e internacionales.

En conjunto, estos objetivos sitúan la alfabetización en Braille no como un servicio especializado en los márgenes de la educación, sino como un componente central de sistemas educativos inclusivos, equitativos y de alta calidad a nivel mundial.

Braille como alfabetización: una base pedagógica

Desde un punto de vista educativo, el Braille no es una adaptación; Es un sistema de alfabetización. El braille permite el acceso directo a la ortografía y la gramática, la estructura y puntuación de las frases, la composición y formato del texto, las matemáticas, la notación científica y musical, y la lectura y escritura independientes. Las investigaciones muestran consistentemente que la alfabetización en braille se asocia con mayores niveles de nivel educativo, empleo e independencia entre adultos ciegos (Ryles, 1996). Los estudios longitudinales y en el aula también demuestran que la

instrucción sistemática en Braille apoya el desarrollo de la alfabetización en los jóvenes aprendices de formas que el audio por sí solo no puede (Emerson et al., 2019).

Escuchar no es lo mismo que leer. Dictado no es lo mismo que escribir. El acceso al audio es valioso, pero es transitorio y demandante cognitivamente. Sin acceso táctil al lenguaje escrito, a los alumnos se les niega la oportunidad de inspeccionar, revisar, comparar, editar y reflexionar sobre el texto como texto. Por tanto, el Braille funciona como el equivalente táctil de la impresión, permitiendo que los aprendices ciegos se involucren con el lenguaje de formas estructuradas, duraderas y analíticas que sus compañeros videntes (Swenson, 2016). Esto es especialmente significativo en materias como las matemáticas, la ciencia y la tecnología, donde la precisión simbólica y la estructura espacial son centrales en el aprendizaje.

La alfabetización en braille como puerta de entrada al aprendizaje STEM

El acceso al Braille es especialmente crucial para el éxito en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Las materias STEM dependen en gran medida de la notación simbólica, la disposición espacial y la capacidad de inspeccionar y manipular representaciones como ecuaciones, gráficos, tablas, fórmulas químicas y código de programación (Smith et al., 2020). Para los aprendices videntes esto es visual; Para los alumnos ciegos debe ser táctil. El braille proporciona esta precisión.

La notación matemática y científica en Braille permite a los estudiantes leer y escribir ecuaciones con precisión, seguir procesos de resolución de problemas en varios pasos, comparar elementos dentro de una expresión y interactuar de forma independiente con sistemas simbólicos complejos (Aslan, 2025: McBride et al., 2025). El acceso al audio por sí solo no puede soportar este nivel de compromiso. Exige mucho la memoria de trabajo y dificulta revisar, comparar o notar patrones estructurales.

Sin Braille, muchos estudiantes quedan efectivamente excluidos de STEM de nivel superior, no por falta de capacidad, sino por falta de acceso. La campaña global de alfabetización en braille aboga por la introducción temprana de la notación matemática en braille, el acceso a gráficos táctiles y manipulativos, profesores formados tanto en braille como en pedagogía STEM, y sistemas de evaluación que reconozcan el braille como un medio legítimo de lectura y escritura.

Alfabetización temprana y la importancia del momento

El desarrollo de la alfabetización comienza mucho antes de la escolarización formal. Los niños videntes se encuentran con la impresión a través de libros, etiquetas ambientales, dibujos y lecturas compartidas desde la infancia. Los niños ciegos requieren experiencias de alfabetización táctil igualmente ricas (Ferrell, 2011).

Los retrasos en la introducción del Braille son comunes y pueden deberse a la incertidumbre de los padres sobre el pronóstico visual, la dependencia excesiva del niño y la familia en la visión residual, la falta de personal cualificado o la creencia de que la

tecnología puede sustituir la alfabetización. Sin embargo, las investigaciones muestran que la introducción tardía del Braille se asocia con un menor rendimiento de alfabetización en relación con los referentes, igual que la introducción tardía de la impresión lo ocurriría para los aprendices videntes (McDonnall et al., 2025). Por ello, la campaña promueve la identificación temprana de los aprendices táctiles, la exposición temprana al Braille y a los materiales táctiles, y el apoyo temprano a familias y educadores.

Inclusión—y la brecha de alfabetización en Braille

Las políticas de educación inclusiva han llevado, con razón, a que más alumnos ciegos o con baja visión reciban educación en las escuelas ordinarias. Esto ha mejorado la participación social y ampliado el acceso a los planes de estudio. Sin embargo, también ha supuesto un desafío estructural importante.

La mayoría de los profesores ordinarios reciben poca o ninguna preparación sobre las implicaciones educativas de la discapacidad visual, métodos de aprendizaje táctil, alfabetización en Braille o diseño curricular accesible (Brown & Beamish, 2019). Como resultado, la instrucción en Braille suele limitarse a sesiones cortas de retirada; los profesores de aula se sienten poco preparados para integrar el Braille en la enseñanza diaria de la alfabetización; y el Braille puede retrasarse, desaconsejarse o ser reemplazado por acceso de audio. Esto produce una paradoja: los estudiantes están físicamente incluidos, pero pedagógicamente marginados. Por ello, la campaña enfatiza que la inclusión de los alumnos táctiles sin acceso al braille y a la información táctil no es inclusión, y que los sistemas convencionales deben ser apoyados para desarrollar el conocimiento, la confianza y las estructuras necesarias para apoyar eficazmente a los aprendices de braille.

Profesores: La piedra angular de la alfabetización en braille

Los profesores son fundamentales para el desarrollo de la alfabetización. Para los aprendices táctiles, el acceso equitativo al currículo requiere acceso a docentes que posean conocimientos especializados de códigos y pedagogía en Braille, comprendan el desarrollo de la alfabetización táctil y puedan integrar el Braille en la práctica diaria del aula. Sin embargo, en muchos sistemas, los roles de especialistas se han reducido y las oportunidades de formación profesional siguen siendo limitadas. Por ello, la campaña prioriza vías sólidas de pre-servicio, el aprendizaje profesional continuo, el reconocimiento de la experiencia especializada y modelos colaborativos que vinculan a profesores especialistas y ordinarios (Croake et al., 2024; Farrand et al., 2024; McLinden et al., 2017).

Conclusión: Braille, educación y empoderamiento

El sistema táctil de lectura y escritura de Louis Braille fue una revolución educativa. Dos siglos después, el reto no es si el Braille sigue importando, sino si los sistemas

educativos seguirán invirtiendo en él. Por tanto, la Campaña Global de Alfabetización en Braille se centra en la equidad educativa, la justicia en la alfabetización y el derecho de todo estudiante a un acceso pleno al lenguaje y al conocimiento.

Más Braille significa más alfabetización. Más alfabetización significa más aprendizaje. Y más aprendizaje significa más empoderamiento.

Referencias

Aslan, C. (2025). Análisis de errores en la redacción en braille entre estudiantes de octavo curso con discapacidades visuales. *Revista de Discapacidad Visual y Ceguera, 119*(2), 109-120.

Brown, J.E. & Beamish, W. (2019). El papel y la práctica cambiantes de los profesores de estudiantes con discapacidad visual: opiniones de los profesionales desde Australia. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 106*(2), 81-92.

Croake, K., Gentle, F., & Duncan, J. (2024). Pedagogía basada en la evidencia utilizada para enseñar braille a lectores principiantes en entornos convencionales: una revisión de alcance. *British Journal of Visual Impairment, 43*(2), 407-422.

Emerson, R. W., Holbrook, M. C., & D'Andrea, F. M. (2019). Adquisición de habilidades de alfabetización por niños pequeños ciegos: resultados del estudio ABC Braille. *Revista de Discapacidad Visual y Ceguera, 103*(10), 610–624.

Ferrell, K. A. (2011). *Acércate y enseña: Ayudar a tu hijo con discapacidad visual a aprender y crecer* (2ª ed.). AFB Press.

McBride, C.R., Herzberg, T.S., & Nurpeisov, S. (2025). Una encuesta a estudiantes con discapacidad visual para explorar las experiencias de estudiantes con discapacidad visual en las clases de matemáticas de secundaria. *Revista de Discapacidad Visual y Ceguera, 119*(4), 266-280.

McDonnall, M., Steverson, A., Boydstun, J., & D'Andrea, F.M. (2025). Factores asociados con habilidades competentes en braille en adultos. *Revista de Discapacidad Visual y Ceguera, 119*(2), 97-108.

McLinden, M., Ravenscroft, J., Douglas, G., Hewett, R., & Cobb, R. (2017). La importancia de los profesores especialistas en estudiantes con discapacidad visual como agentes de cambio: Examinando la preparación del personal en el Reino Unido a través de una teoría de sistemas bioecológicos. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 111*(6), 569-584.

Ryles, R. (1996). El impacto de las habilidades de lectura en braille en el empleo, los ingresos, la educación y los hábitos de lectura. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 90*(3), 219–226.

Smith, D.W., Lampley, S.A., Dolan, B., Williams, G., Schleppenbach, D., & Blair, M. (2020). Efecto de los manipulativos 3D en estudiantes con discapacidades visuales que están aprendiendo química. *Revista de Discapacidad Visual y Ceguera, 114*(5), 370-381.

Swenson, A. M. (2016). *Empezando por braille: experiencias de primera mano con un enfoque equilibrado de la alfabetización (2ª ed.)*. AFB Press.

Alfabetización en Braille en la educación y el empleo

Amina Boukhedimi, HumanWare

Asesor de Comunicación y Marketing

La alfabetización en braille sigue siendo una base fundamental para la educación, el empleo y la plena participación en la sociedad para las personas ciegas o con baja visión. Sin embargo, el acceso a la enseñanza, materiales y tecnología en braille sigue variando mucho según las regiones y los sistemas educativos. La Campaña Global de Alfabetización en Braille de ICEVI–WBU responde a esta realidad situando la alfabetización en braille en el centro de una conversación global sobre inclusión, oportunidad e impacto a largo plazo.

El enfoque de la campaña en la defensa, el intercambio de información y la investigación refleja una comprensión compartida dentro de la comunidad educativa. La alfabetización no se trata solo de acceder a la información. Se trata de desarrollar las habilidades necesarias para aprender, trabajar y relacionarse de forma independiente a lo largo de la vida.

Perspectivas de investigación sobre la alfabetización en braille

La investigación ha demostrado de forma constante una fuerte relación entre la alfabetización en braille y los resultados positivos en la vida. Un estudio fundamental publicado en el *Journal of Visual Impairment and Blindness* (Ryles, 1996) encontró que los adultos que aprendían braille como su principal medio de lectura tenían más probabilidades de estar empleados, alcanzar niveles educativos más altos y lograr mayor independencia financiera que aquellos que no lo tenían. Estos hallazgos confirman lo que los educadores han observado durante décadas. La alfabetización en Braille no solo apoya

Un estudio de 2024 de McDonnall, Sessler-Trinkowsky y Steverson, publicado como *Uso del Braille en el Lugar de Trabajo por Personas Ciegas*, encuestó a 304 adultos empleados que son ciegos o legalmente ciegos en Estados Unidos y Canadá y encontró que el 66,1 por ciento declaró usar braille en el trabajo, y el 52,6 por ciento utilizó tecnología braille refrescable para tareas como revisar texto, edición y trabajo con números... El braille se utilizaba más a menudo cuando la precisión importaba, como revisar textos, trabajar con números, corregir ortografía y navegar información estructurada.

Uso del braille en entornos educativos y laborales

En entornos educativos, la alfabetización en braille se apoya cada vez más mediante una combinación de enfoques táctiles y digitales. El braille en papel sigue siendo esencial, especialmente para el aprendizaje temprano, mientras que las pantallas braille

refrescables y los tomadores de notas en braille permiten a los estudiantes leer y escribir en braille mientras interactúan con el contenido digital utilizado en aulas inclusivas.

Organizaciones educativas como Perkins School for the Blind señalan que las pantallas braille refrescables pueden complementar el braille en papel permitiendo a los estudiantes leer y escribir braille mientras acceden a textos electrónicos utilizados en entornos educativos. Cuando se combinan con ordenadores o tabletas, las pantallas braille refrescables y los tomadores de notas en braille ayudan a los estudiantes a participar más plenamente en las actividades del aula, completar tareas y colaborar con profesores y compañeros.

Las revisiones independientes de terceros también ilustran cómo la tecnología braille apoya el aprendizaje y la productividad en entornos reales. Las reseñas publicadas en AccessWorld, por ejemplo, describen a estudiantes y profesionales que utilizan tomadores de apuntes en braille para redactar documentos, gestionar trabajos académicos y trabajar con aplicaciones convencionales. Las reseñas de pantallas braille refrescables también destacan su uso para leer y editar texto con precisión cuando se combinan con ordenadores y smartphones, reforzando su papel como herramientas prácticas de alfabetización y productividad. La implicación a largo plazo de HumanWare en la alfabetización en braille

La implicación de HumanWare en la alfabetización en braille ha sido moldeada por más de tres décadas de colaboración con educadores, profesionales de la rehabilitación y organizaciones que atienden a personas ciegas o con baja visión. Desde su fundación, la empresa se ha centrado en desarrollar soluciones de tecnología braille y de apoyo que apoyen el aprendizaje y la productividad a lo largo de toda la vida, desde la educación temprana hasta el empleo.

Más allá del desarrollo de productos, el enfoque educativo de HumanWare enfatiza la integración en el aula, el apoyo al profesorado y la usabilidad a largo plazo. Sus programas educativos destacan cómo los tomadores de apuntes en braille, las pantallas braille refrescables y las herramientas de baja visión apoyan el acceso al currículo, la lectura y escritura independientes y la participación en entornos de aprendizaje convencionales.

Ampliación del acceso a través de iniciativas regionales

En muchas partes del mundo, los estudiantes aún carecen de acceso básico al braille y a la tecnología asistencial, lo que limita sus oportunidades educativas. HumanWare ha participado en iniciativas destinadas a ampliar el acceso en entornos con pocos recursos, incluyendo colaboraciones con escuelas, universidades y organizaciones locales en partes de África.

En muchas partes del mundo, los estudiantes aún carecen de acceso básico al braille y a la tecnología asistencial, lo que limita sus oportunidades educativas. HumanWare ha participado en iniciativas destinadas a ampliar el acceso en entornos con pocos

recursos, incluyendo colaboraciones con colegios, universidades y organizaciones locales en partes de África. Un ejemplo documentado públicamente fue la provisión de dispositivos de aumento digital a estudiantes con discapacidad visual en la Universidad de KwaZulu-Natal en Sudáfrica. La iniciativa fue descrita en un artículo de prensa publicado el 21 de julio de 2022 (Volumen 10, Número 32) en la página web de la Universidad de KwaZulu-Natal, en el que se detallaba cómo los dispositivos apoyaban el acceso de los estudiantes a materiales académicos y su participación en los estudios universitarios. Otras iniciativas a lo largo de los años han incluido la provisión de tecnología braille y de baja visión a las escuelas, el apoyo a la formación de profesores y la colaboración con socios sin ánimo de lucro para abordar desafíos prácticos como el transporte marítimo y el apoyo local.

Aunque la tecnología gratuita por sí sola no es una solución sostenible, estas iniciativas han demostrado un impacto tangible. Han ayudado a educadores e instituciones a ver lo que es posible cuando los estudiantes tienen acceso a herramientas adecuadas, y han apoyado conversaciones más amplias con gobiernos y sistemas educativos sobre la inversión a largo plazo en educación inclusiva.

Conectando la práctica con la Campaña Global de Alfabetización en Braille

La Campaña Global de Alfabetización en Braille de ICEVI WBU proporciona un marco para conectar la investigación, la práctica y la colaboración a nivel global. Su énfasis en la defensa, los recursos informativos y la investigación se alinea estrechamente con las experiencias compartidas por educadores y organizaciones que trabajan sobre el terreno.

Como ha señalado la Dra. Frances Gentle, expresidenta de ICEVI, el cambio global significativo ocurre cuando las organizaciones dan un paso adelante con propósito. La campaña invita a los socios a aportar no solo tecnología o financiación, sino también conocimientos, experiencia y un compromiso sostenido. La participación de HumanWare refleja esta responsabilidad compartida de fortalecer la alfabetización en braille a través de sistemas educativos, lugares de trabajo y comunidades en todo el mundo.

La alfabetización en braille sigue siendo tan relevante hoy como siempre. Cuando se apoya mediante una instrucción eficaz, tecnología adecuada y colaboración entre sectores, permite a los alumnos desarrollar sólidas habilidades de alfabetización y llevarlas a la educación y al empleo.

La Campaña Global de Alfabetización en Braille pone de relieve una verdad importante. El acceso al braille no es un problema marginal, sino uno central. Al alinear la investigación, la práctica y el liderazgo, la campaña y las organizaciones que la apoyan buscan garantizar que la alfabetización en braille siga abriendo puertas, no solo en las aulas, sino a lo largo de toda la vida.

Investigación

Introducción de la aptitud física de estudiantes con discapacidad visual en Hungría basada en los resultados de la medición NETFIT® para el curso escolar 2023/2024

Katalin Kälbli[1,2], Mónika Kaj[1], Tamás Csányi[1,3], Alexandra Cselkó[1,4], Judit Gombás2

[1] Federación Húngara de Deportes Escolares, Budapest[2] Universidad Eötvös Loránd, Facultad de Educación para Necesidades Especiales Bárczi Gusztáv, Budapest[3] Universidad Húngara de Ciencias del Deporte, Budapest[4] Universidad de Pécs, Escuela Doctoral de Ciencias de la Salud

Resumen

NETFIT® es un sistema de evaluación física relacionada con la salud y referenciado a criterios, que se utiliza obligatoriamente desde 5º hasta 12º curso en las escuelas húngaras para evaluar el nivel de forma física de los estudiantes. En 2016, la Federación Húngara de Deporte Escolar adaptó el sistema de pruebas para estudiantes con necesidades educativas especiales (SEN), permitiendo la evaluación nacional de sus resultados de forma física. El objetivo de este estudio es presentar la condición física de estudiantes húngaros con discapacidad visual basándose en los resultados de la medición NETFIT® del curso escolar 2023/2024, y comparar estos resultados con los de estudiantes con desarrollo típico.

Métodos: En el curso escolar 2023/2024, 4620 estudiantes (2980 chicos y 1640 chicas) estaban inscritos como estudiantes de necesidades educativas especiales en el sistema online NETFIT®, y 2435 de ellos obtuvieron al menos un resultado registrado en las pruebas NETFIT®. De ellos, 31 estudiantes estaban inscritos específicamente como estudiantes con ceguera o discapacidad visual (BVI). Los profesores responsables informaron que dieciséis alumnos (7 niños y 9 chicas) tenían baja visión o visión severa. Su edad media era de 15,35±2,78 años (rango: 11,4–19,73). Para 15 alumnos (9 chicos y 6 niñas), los profesores informaron de un diagnóstico de ceguera. La edad media de los estudiantes ciegos era de 16,5±3,9 años (rango: 12,31–24,91). Los resultados presentados reflejan el estado de aptitud de estos estudiantes con BVI según las evaluaciones NETFIT®.

Resultados: En general, los hallazgos indican que los estudiantes con BVI muestran una condición física significativamente inferior a la de sus compañeros de desarrollo típico. Los estudiantes con ceguera muestran una forma física relacionada con la salud aún más débil en comparación con los estudiantes con baja visión. Especialmente destacables son los resultados de la carrera lanzadera de 20 metros: mientras que el 57,58% de los estudiantes con desarrollo típico alcanzaron la Zona de Fitness

Saludable, solo el 6,67% de los estudiantes con ceguera y el 22,22% de los estudiantes con baja visión alcanzaron este nivel. Las bajas tasas de logro en la fuerza de agarre de manos en Healthy Fitness Zone (28,9% entre estudiantes ciegos y 12,99% entre estudiantes con baja visión) llaman la atención sobre la necesidad de actividades para fortalecer los huesos en esta población.

Conclusión: Los resultados destacan la importancia de la actividad física regular para los jóvenes con BVI en la prevención de enfermedades no transmisibles relacionadas con el estilo de vida.

Palabras clave: Estudiantes con ceguera o discapacidad visual, aptitud física, NETFIT®

Introducción

Desde el curso escolar 2014/2015, la legislación húngara (Ley CXC de 2011; EMMI Decreto 20/2012) ha exigido la evaluación anual de la aptitud física de todos los estudiantes en educación escolar a tiempo completo—desde quinto curso en adelante—utilizando el sistema NETFIT® (Sistema Nacional de Pruebas de Aptitud Física para Estudiantes).

NETFIT® es una batería de pruebas de aptitud física relacionada con la salud y referenciada a criterios, compuesta por nueve pruebas asociadas a cuatro perfiles de aptitud estrechamente vinculados a la salud. Las pruebas incluyen:

- índice de masa corporal (IMC; masa corporal y altura corporal),
- estimación del porcentaje de grasa corporal,
- Prueba de lanzamiento del transbordador a 20 metros,
- Prueba de curl-up,
- Prueba de elevación del tronco,
- prueba de flexiones,
- medición de la fuerza del agarre,
- Prueba de salto de longitud de pie,
- Prueba de flexibilidad (sentarse y alcanzar).

(Kaj et al., 2014; Kaj et al., 2019)

La naturaleza relacionada con la salud de NETFIT® proviene tanto de la selección de las pruebas como del método utilizado para evaluar los resultados. En lugar de comparar el rendimiento de un estudiante con estándares normativos (promedios específicos por edad), NETFIT® evalúa a cada estudiante según estándares de salud referenciados a criterios externos. Estos estándares representan umbrales mínimos de rendimiento que indican un menor riesgo de diversas enfermedades relacionadas con el estilo de vida (Kaj et al., 2014). Los estándares de salud se establecieron en 2013 basándose en una

muestra regional representativa de 2602 estudiantes húngaros de entre 11 y 19 años, estratificados por tipo de escuela, región, grupo de edad y sexo (Karsai et al., 2013; Csányi et al., 2015).

La categorización de los resultados de las pruebas NETFIT® en zonas de aptitud también se basa en evidencia científica (Karsai et al., 2013; Csányi et al., 2015; Laurson et al., 2015; Castro-Piñero et al., 2019a; 2019b; Lang et al., 2019; Saint-Maurice et al., 2018; Welk, 2011).

Un resultado de prueba puede caer en una de tres zonas:

- Zona de Fitness Saludable (HFZ): indica un rendimiento adecuado asociado a una buena salud y capacidad funcional adecuada a la edad
- Necesita Mejora (NI);
- Necesita mejora – Alto riesgo (NI-HR).

Por ejemplo, en cuanto a la composición corporal, los adolescentes clasificados como con sobrepeso u obesidad (IMC) tienen entre 4 y 6 veces más probabilidad de desarrollar síndrome metabólico en comparación con sus compañeros de la Zona de Fitness Saludable. Entre los estudiantes obesos, esta probabilidad aumenta aproximadamente entre 8 y 17 veces en comparación con los estudiantes con peso normal o sobrepeso (Laurson et al., 2015).

Según la Oficina Central de Estadística de Hungría (KSH), en el momento de la introducción de NETFIT® (curso escolar 2014/2015), 82.016 estudiantes fueron diagnosticados con necesidades educativas especiales (SEN). La legislación húngara de educación pública define a los estudiantes de educación educativa educativa como aquellos que, según la opinión de un comité de expertos, tienen discapacidades motoras, sensoriales (visuales o auditivas), intelectuales o del habla; discapacidades múltiples; trastorno del espectro autista; u otros trastornos del desarrollo psicológico (como trastornos graves de aprendizaje, atención o regulación conductual). Para muchos estudiantes de necesidades educativas especiales, realizar las pruebas estándar de NETFIT® era difícil o imposible debido a su condición; por ello, la adaptación a las poblaciones de NEE se hizo necesaria.

Para establecer una adaptación fundamentada científicamente, la Federación Húngara de Deporte Escolar llevó a cabo un estudio en varias fases entre septiembre de 2016 y septiembre de 2017 con 1208 estudiantes de necesidades educativas especiales, incluidos 56 estudiantes con discapacidad visual (Kälbli, 2019; Király et al., 2019). Como resultado, el sistema NETFIT® se amplió para permitir la evaluación de la aptitud física entre los estudiantes de necesidades educativas especiales (SEN). Dado que las poblaciones de NEE son heterogéneas, incluso dentro de la misma categoría, el sistema adaptado incluye opciones de prueba flexibles y ajustables individualmente. Esta flexibilidad se garantiza mediante la inclusión de pruebas recomendadas y opcionales (Kälbli, 2019; Király et al., 2019; Kaj et al., 2019). Las pruebas opcionales pueden servir

como alternativas a las recomendadas, permitiendo al profesor que la administra seleccionar la prueba más adecuada en función de las habilidades y necesidades individuales del estudiante. Las pruebas principales y alternativas de NETFIT® se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Pruebas NETFIT® Core y Alternativas

(asterisco = prueba alternativa recomendada para estudiantes con discapacidad visual)

Perfil de Fitness	**Pruebas NETFIT® Básicas**	**Pruebas alternativas de NETFIT®**
Composición corporal y estado nutricional	Índice de masa corporal	Circunferencia de cintura, porcentaje de grasa corporal
Fitness aeróbico	20 m (o 15 m) de Shuttle Run	Carrera de lanzadera de 10 m; Prueba de frecuencia cardíaca objetivo; Prueba de paso de la YMCA*; Prueba de caminata de una milla*
Aptitud Musculoesquelética	Elevador de maletero; flexión de cadencia; Cadencia Enrollada; Fuerza del agarre; Salto de longitud de pie	Cadencia modificada en curl-up*; flexiones sentado; press de banca; Prensa torácica con un solo brazo; Colgado con brazo flexionado
Flexibilidad	Prueba de sentarse y alcanzar	Prueba de Thomas modificada; Prueba de Apley modificada
Pruebas adicionales	–	Prueba de equilibrio*

Objetivo del presente estudio

El objetivo de este estudio es presentar los resultados NETFIT® 2023/2024 de estudiantes con necesidades educativas especiales —específicamente estudiantes con discapacidad visual— y comparar estos resultados con los de estudiantes con desarrollo típico.

Métodos

Descripción de la herramienta de medición

Todas las evaluaciones de aptitud física de NETFIT® se realizan en las escuelas por profesores de educación física, utilizando un conjunto de equipos estandarizados proporcionados centralmente y protocolos de pruebas unificados (Kaj et al., 2014; Kaj et al., 2019).

Para estudiantes con necesidades educativas especiales (SEN), las mediciones incluyen nueve pruebas troncales en cuatro perfiles de aptitud, así como pruebas opcionales adicionales (véase la Tabla 1). Las evaluaciones se realizan anualmente durante la segunda mitad del curso escolar, entre enero y mayo. Los profesores registran los

resultados en el sistema online NETFIT® usando el ID de medición único de cada estudiante.

La evaluación y clasificación por zonas de los resultados de las pruebas siguen el procedimiento publicado en la segunda edición del Manual NETFIT® (Kaj et al., 2019). Para ciertas categorías de necesidades especiales, se aplican estándares sanitarios modificados—derivados de la investigación—, también detallados en el manual.

Para garantizar la comparabilidad con estudiantes con desarrollo típico, el presente estudio solo informa de los resultados de las pruebas básicas NETFIT® realizadas por estudiantes con discapacidad visual.

Descripción de la muestra de estudio

Según datos de la Oficina Central de Estadística de Hungría (KSH), en el curso escolar 2023/2024, un total de 104.865 estudiantes en la educación pública húngara fueron diagnosticados con necesidades educativas especiales. Entre ellos, 613 fueron identificados con baja visión y 67 con ceguera (KSH, 2025).

En el sistema online NETFIT®, las escuelas están obligadas a indicar la presencia de necesidades educativas especiales únicamente si utilizan la versión adaptada de la prueba NETFIT® al evaluar a un estudiante. En consecuencia, la muestra del estudio incluye únicamente a aquellos estudiantes con discapacidad visual cuyas escuelas optaron explícitamente por emplear los procedimientos de prueba adaptados.

En base a esto, 334 instituciones educativas informaron de estatus de EN para un total de 5.413 estudiantes en el sistema NETFIT®. De ellos, 31 estudiantes estaban registrados específicamente como con discapacidad visual. De estos, 27 estudiantes obtuvieron al menos un resultado válido en la prueba NETFIT® durante el curso escolar 2023/2024.

Dado el tamaño de muestra relativamente pequeño, el estudio no ofrece análisis específicos por grado o sexo. Solo se presentan los resultados de las pruebas para los cuales fue posible clasificar zonas válidas.

Submuestra: Estudiantes con baja visión

En el curso escolar 2023/2024, los profesores informaron de un diagnóstico de baja visión o visión severa en 16 estudiantes (7 niños y 9 niñas) en el sistema NETFIT®. Estos estudiantes asistieron a 13 escuelas que representaban todas las regiones húngaras excepto Transdanubia Occidental.

Características de edad:

- Edad media: 15,35 ± 2,78 años
- Menor: 11,4 años
- Mayor: 19,73 años

Los estudiantes de 5º a 12º curso estuvieron representados en la submuestra (mínimo 1 y máximo 4 estudiantes por curso).

Submuestra: Estudiantes con ceguera

Los profesores informaron de un diagnóstico de ceguera en 15 alumnos (9 niños y 6 niñas) en el sistema NETFIT®.

Estos estudiantes representaban a 3 escuelas, de las cuales 13 asistían a una única institución de educación especial en el centro de Hungría.

Características de edad:

- Edad media: 16,5 ± 3,9 años
- Menor: 12,31 años
- Mayor: 24,91 años

Distribución de calificaciones:

- 6 alumnos en 5º curso
- 2 alumnos en 7º curso
- 3 alumnos en 9º curso
- 3 alumnos de 10º curso
- 1 alumno en 11º curso

Tabla 2. Número de estudiantes con resultados válidos por examen

Test	**Baja visión / Baja visión severa (n)**	**Ceguera (n)**
Altura	12	6
Peso	12	6
IMC	12	6
Porcentaje de grasa corporal	12	6
Plataforma elevadora	11	9
Flexiones de cadencia	12	10
Curl-up de cadencia / Curl-up modificado	12	9
Salto de longitud de pie	10	12
Carrera de lanzadera de 20 m	9	15

Test	Baja visión / Baja visión severa (n)	Ceguera (n)
Fuerza del agarre	12	9
Flexibilidad para sentarse y alcanzar	12	9

Resultados

Composición corporal y estado nutricional

Según las pruebas que evaluaban la composición corporal y el estado nutricional, tanto los estudiantes con baja visión como los con ceguera mostraron tasas más bajas de alcanzar la Zona de Forma Saludable (HFZ) en IMC y porcentaje de grasa corporal en comparación con sus compañeros con desarrollo típico (Figuras 1 y 2). Los estudiantes con ceguera mostraron los peores resultados.

Para el IMC, las tasas de logro de HFZ fueron las siguientes:

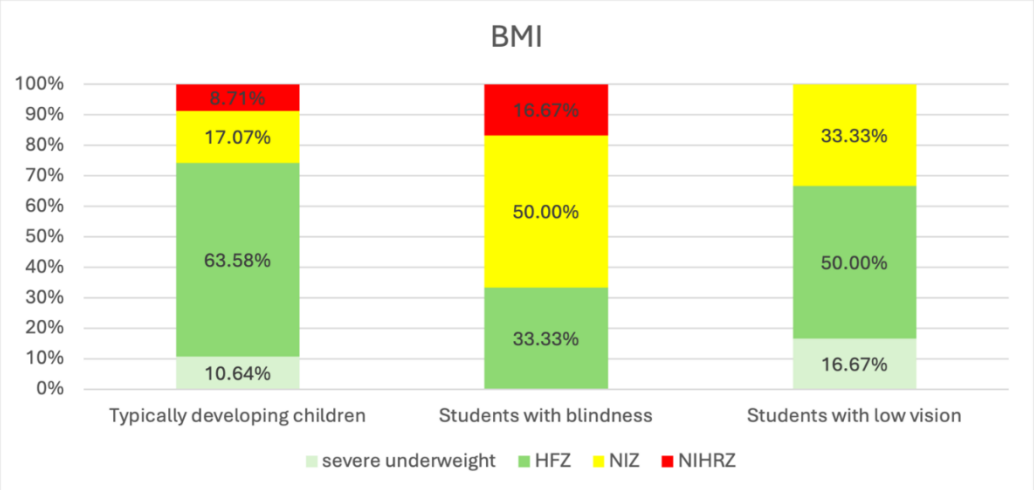
- 63,58% entre los estudiantes de desarrollo típico
- 50% entre los estudiantes con baja visión
- 33,33% entre los estudiantes con ceguera

Las tasas de sobrepeso y obesidad derivadas del IMC eran:

- 66,67% entre los estudiantes con ceguera
- 33,33% entre los estudiantes con baja visión
- 25,77% entre los estudiantes con desarrollo típico

Estos resultados indican una composición corporal sustancialmente peor en estudiantes con BVI, especialmente en aquellos con ceguera.

Figura 1. Tasas de logro en la zona de fitness saludable en IMC entre estudiantes con desarrollo típico y estudiantes con BVI



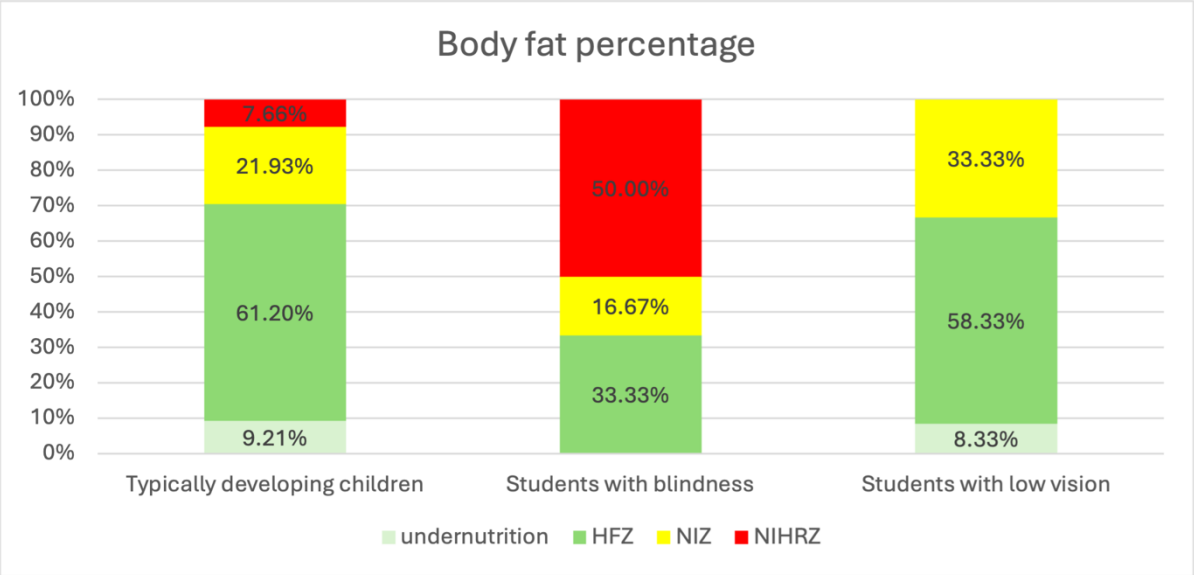
Los resultados del porcentaje de grasa corporal ofrecen una imagen aún más matizada de la composición corporal entre los estudiantes con BVI.

Prevalencia del sobrepeso u obesidad basada en el porcentaje de grasa corporal:

- 29,57% entre los estudiantes con desarrollo típico
- 33,33% de sobrepeso entre estudiantes con baja visión (no se identificó obesidad)
- 50% de obesidad y 16,67% de sobrepeso entre estudiantes con ceguera
- Total no relacionado con la ICF (ceguera): 66,67%

Estos hallazgos muestran que dos tercios de los estudiantes ciegos presentan niveles de composición corporal considerados poco saludables desde la perspectiva de la forma física.

Figura 2. Tasas de logro en Healthy Fitness Zone basadas en el porcentaje de grasa corporal entre estudiantes en desarrollo típico y estudiantes con BVI



Aptitud Cardiorrespiratoria

La prueba de 20 metros de carrera del transbordador —que está fuertemente asociada con el riesgo de desarrollar enfermedades cardiovasculares— reveló las diferencias más llamativas entre los grupos.

Las tasas de logro de HFZ en la carrera del transbordador fueron:

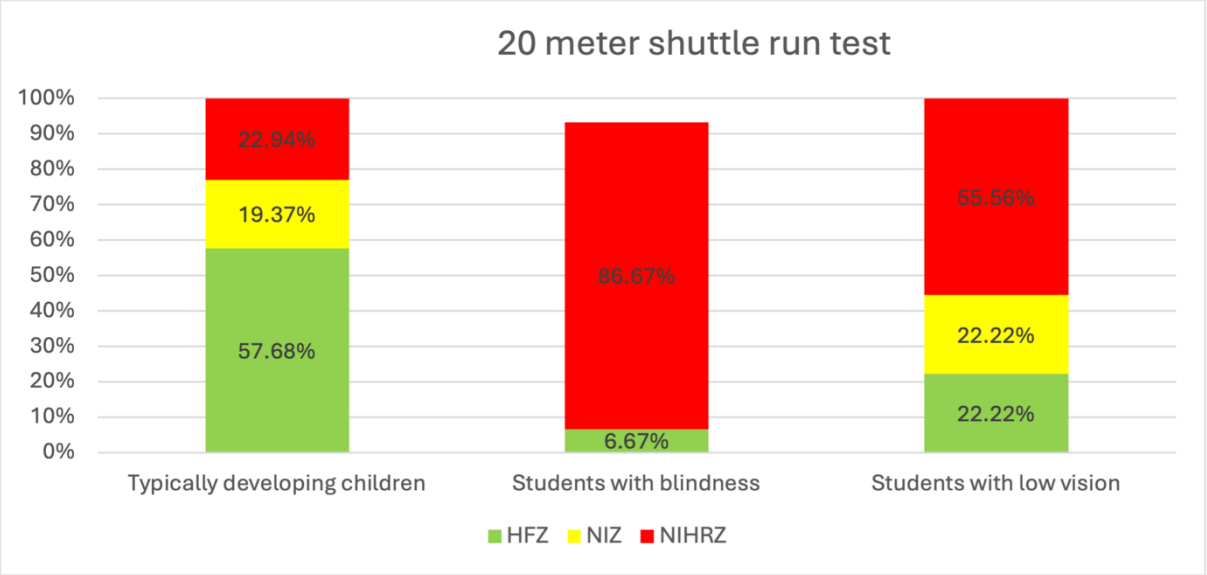
- 57,68% entre los estudiantes con desarrollo típico
- 22,22% entre los estudiantes con baja visión
- 6,67% entre los estudiantes con ceguera

Proporción clasificada en la zona *de Mejora de Necesidades – Alto Riesgo* (NI-HR):

- 22,94% entre los estudiantes de desarrollo típico
- 55,56% entre los estudiantes con baja visión
- 86,67% entre los estudiantes con ceguera

Estos resultados indican un riesgo cardiovascular marcadamente elevado en estudiantes con BVI, especialmente en aquellos con ceguera.

Figura 3. Tasas de rendimiento en Healthy Fitness Zone en la carrera de 20 metros en shuttle entre estudiantes en desarrollo típico y estudiantes con BVI



Aptitud Musculoesquelética

Los estudiantes con BVI obtuvieron un rendimiento sustancialmente peor que sus compañeros con desarrollo típico en todas las pruebas de aptitud musculoesquelética (Tabla 3). Con la excepción de la prueba de curl-up, los estudiantes con ceguera mostraron consistentemente tasas de rendimiento en HFZ más bajas que aquellos con baja visión.

Tabla 3. Tasas de rendimiento en zonas de fitness saludable en pruebas de aptitud musculoesquelética entre estudiantes en desarrollo típico y estudiantes con BVI

Test	**Desarrollo típico (HFZ / NIZ)**	**Ceguera (HFZ / NIZ)**	**Baja visión (HFZ / NIZ)**
Plataforma elevadora	54.70% / 45.30%	33.33% / 66.67%	36.36% / 63.64%
Flexiones de cadencia	71.40% / 28.60%	10.00% / 90.00%	41.67% / 58.33%
Cadence Curl-Up	93.10% / 6.90%	77.78% / 22.22%	75.00% / 25.00%
Salto de longitud de pie	74.40% / 25.60%	- / 100.00%	50.00% / 50.00%

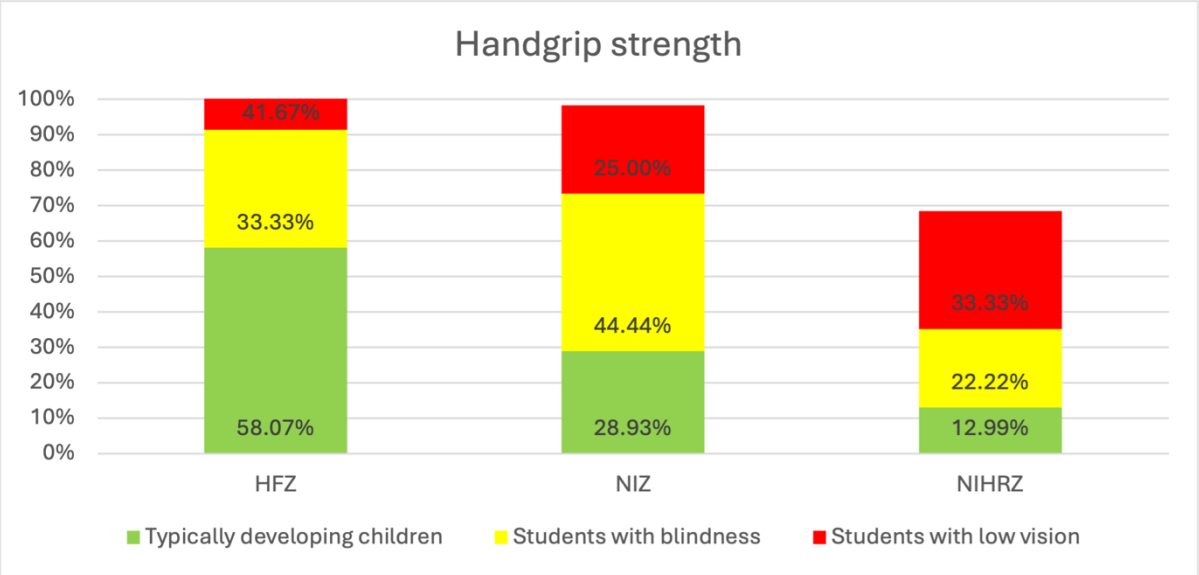
Fuerza del agarre

La fuerza de agarre, un indicador clave asociado a la densidad ósea y al desarrollo musculoesquelético general, también mostró tasas de rendimiento en HFZ notablemente bajas entre estudiantes con BVI:

- 58,07% entre los estudiantes con desarrollo típico
- 28,9% entre los estudiantes con ceguera
- 12,99% entre los estudiantes con baja visión

Estos valores enfatizan la importancia de actividades para fortalecer los huesos en niños con BVI.

Figura 4. Tasas de logro en la Zona de Fitness Saludable en la fuerza del agarre entre estudiantes en desarrollo típico y estudiantes con BVI



Flexibilidad

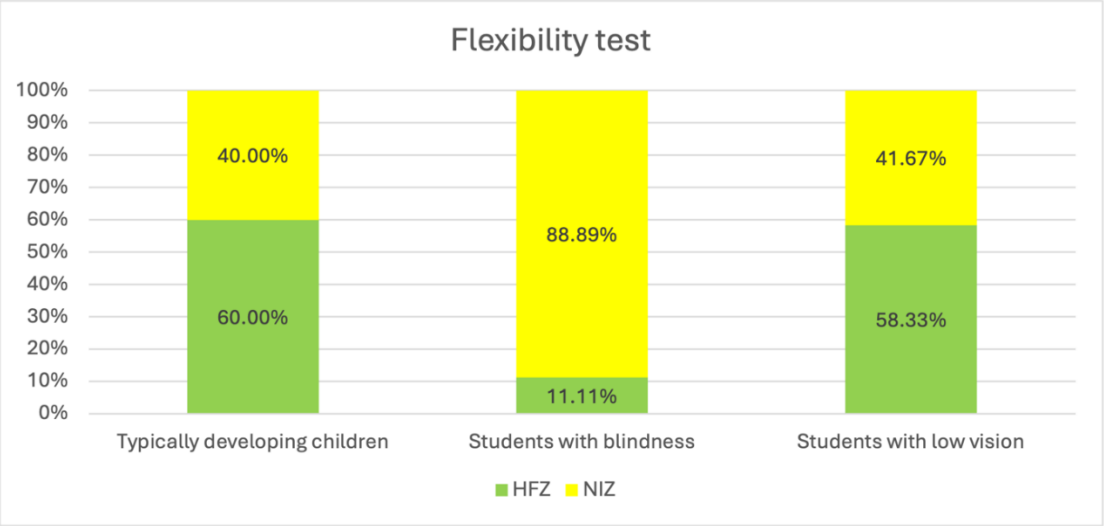
Los resultados de flexibilidad (sentarse y alcanzar) también revelan un rendimiento más débil entre los estudiantes con BVI —especialmente aquellos con ceguera.

Tasas de logro de HFZ:

- 60% entre los estudiantes con desarrollo típico
- 58,33% entre los estudiantes con baja visión
- 11,11% entre los estudiantes con ceguera

Estos resultados ponen de manifiesto limitaciones significativas de flexibilidad, especialmente en la población de estudiantes ciegos.

Figura 5. Tasas de logro en la Healthy Fitness Zone en flexibilidad entre estudiantes en desarrollo típico y estudiantes con BVI



Conclusiones y resumen

Nuestros hallazgos indican claramente que los estudiantes con las Islas Vierges bacterianas muestran una peor forma física en comparación con sus compañeros de desarrollo típico.

En general, tanto los estudiantes con baja visión como los con ceguera muestran tasas notablemente más bajas de alcanzar la Zona de Fitness Saludable (HFZ) en casi todas las pruebas NETFIT®. Al comparar los dos grupos con discapacidad visual, los estudiantes con ceguera muestran consistentemente una forma física relacionada con la salud más débil que los estudiantes con baja visión, un patrón que sugiere un mayor riesgo de desarrollar diversas enfermedades relacionadas con el estilo de vida.

Destacan especialmente los resultados de la prueba del shuttle run, que está fuertemente asociada con los resultados a largo plazo para la salud cardiovascular. Mientras que el 57,58% de los estudiantes con desarrollo típico alcanzaron la Zona de Fitness Saludable, solo el 22,22% de los estudiantes con baja visión y apenas el 6,67% de los estudiantes con ceguera cumplieron este criterio. Dado que el rendimiento en las carreras del transbordador está estrechamente relacionado con el riesgo futuro de enfermedades cardiovasculares, estos hallazgos apuntan a un riesgo significativamente mayor entre los jóvenes con BVI.

Los estudiantes con las Islas Vírgenes Negras también obtuvieron peores resultados en pruebas de aptitud musculoesquelética y flexibilidad. Estos déficits se asocian con una mayor probabilidad de desarrollar síndrome metabólico, dolor lumbar y otros problemas musculoesqueléticos más adelante en la vida.

Los resultados de la prueba de fuerza de agarre son especialmente preocupantes: solo el 28,9% de los estudiantes con ceguera y el 12,99% de los estudiantes con baja visión

lograron la Zona de Aptitud Saludable, frente al 58,07% de los compañeros con desarrollo normal. Dado que la fuerza del agarre está fuertemente vinculada a la densidad ósea, estos resultados subrayan la necesidad de promover actividades físicas que fortalezcan los huesos dentro de esta población.

En conjunto, los hallazgos demuestran que los estudiantes con discapacidad visual requieren intervenciones complejas y específicas de desarrollo físico. Garantizar el acceso igualitario a oportunidades de actividad física es fundamental para mejorar su forma física y su salud general, así como para prevenir enfermedades relacionadas con el estilo de vida asociadas a la insuficiente actividad física. Los déficits en la forma cardiorrespiratoria, la fuerza musculoesquelética y la actividad que fortalece los huesos contribuyen a un mayor riesgo para la salud a largo plazo, subrayando la necesidad de:

- prácticas de educación física inclusivas y adaptadas,
- Desarrollo profesional y formación para profesores,
- infraestructura adecuada y entornos accesibles,
- y un enfoque pedagógico de apoyo que fomente la actividad física regular.

Estas medidas, en conjunto, pueden contribuir a mejorar tanto la forma física como la calidad de vida de los estudiantes con BVI, al tiempo que reducen los riesgos para la salud a largo plazo.

Referencias

Csányi, T., Finn, K. J., Welk, G. J., Zhu, W., Karsai, I., Ihász, F., ... & Molnár, L. (2015). Visión general del Estudio Nacional Húngaro sobre la Aptitud Física de la Juventud. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 86(sup1), S3–S12.

Kaj, M., Csányi, T., Karsai, I., & Marton, O. (2014). Kézikönyv a nemzeti egységes tanulói fittségi teszt (NETFIT®) alkalmazásához. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Kaj, M., Kälbli, K., Király, A., Karsai, I., Marton, O., & Csányi, T. (2019). Kézikönyv a nemzeti egységes tanulói fittségi teszt (NETFIT®) alkalmazásához. Második, bővített kiadás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Kälbli, K. (2019). Szakirodalmi áttekintés a sajátos nevelési igényű tanulók fittségi vizsgálatairól. A NETFIT® sajátos nevelési igényű gyermekekre történő adaptációjának megalapozása. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Karsai, I., Kaj, M., Csányi, T., Ihász, F., Marton, O., & Vass, Z. (2013). Magyar 11–19 éves iskolások egészségközpontú fittségi állapotának keresztmetszeti vizsgálata – Első jelentés az Országos Reprezentatív Iskolai Fittségmérési Program eredményeiről. *Magyar Sporttudományi Szemle,* 14(56), 9–18.

Király, A., Kaj, M., Kälbli, K., & Csányi, T. (2019). Visión general del proceso de adaptación de la Prueba Nacional Húngara de Aptitud Física para Estudiantes a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Palaestra,* 33(1).

KSH (2025). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékosság-típus szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html

Laurson, K. R., Welk, G. J., Marton, O., Kaj, M., & Csányi, T. (2015). Acuerdo y desempeño diagnóstico de FITNESSGRAM®, el Grupo Internacional de Trabajo sobre Obesidad y los estándares nacionales húngaros de IMC**.** *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 86(sup1), S21–S28.

Ncube, B. L., Perry, A., & Weiss, J. A. (2018). La calidad de vida de los niños con discapacidades del desarrollo graves. *Revista de Investigación sobre Discapacidad Intelectual,* 62(3), 237–244.

Ven a jugar... Explorando la experiencia del parque infantil para personas con ceguera y baja visión.

Silveira, S., Tait, K., Holloway, L., Anderson, L., Loke, L., Butler, M., & Reinhardt, D.



Pie de foto: Una persona y un niño ciego sintiendo una escultura táctil en un parque infantil.

Introducción

El juego es uno de los derechos inherentes de los niños en todo el mundo. La importancia del juego es reconocida por organizaciones clave como la UNESCO en el Artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y en las Directrices de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para la Actividad Física (OMS, 2024). El juego contribuye positivamente a todos los aspectos del desarrollo del niño y aporta una profunda sensación de conexión y bienestar tanto para el niño como para su familia.

Los parques infantiles son espacios donde los niños suelen jugar. Los parques infantiles deben ser espacios acogedores, alegres, seguros e inclusivos, animando al niño a moverse, explorar, socializar y usar su imaginación. Los parques infantiles también deberían suponer un grado de desafío para los niños que amplíe sus capacidades. Los parques infantiles deberían ser espacios acogedores para todas las personas, incluidas las personas con ceguera y baja visión, y para personas con discapacidad visual cerebral, conocidas colectivamente como BLV en este artículo. Según la Autoridad Australiana de Calidad en la Educación y el Cuidado Infantil (ACECQA) (2018), la educación infantil de Reggio Emilia se refería al medio ambiente como "el tercer profesor". Los espacios físicos y los materiales de juego pueden aportar muchos beneficios destacados, incluyendo el fortalecimiento de las habilidades motoras y la promoción del desarrollo social, emocional, físico y cognitivo (Vize, 2013). Sin embargo, las personas con discapacidad, incluidas las con BLV y sus familias, pueden verse excluidas de los parques infantiles debido a un diseño y equipamiento inadecuados.

Australia ha reconocido durante mucho tiempo la importancia de la inclusión a través de políticas fundamentales como la Ley de Discriminación por Discapacidad (1992) y la Estrategia Nacional para la Discapacidad (2010–2020) (Comisión Australiana de Derechos Humanos, 2014). Estos marcos abogan por el acceso equitativo a los espacios públicos, destacando la necesidad de infraestructuras comunitarias inclusivas, como los parques infantiles. Sin embargo, aunque la intención legislativa es clara, persisten carencias significativas para traducir estas ambiciones en entornos tangibles y accesibles para niños con discapacidad. La persistencia de barreras físicas, sociales y de actitud—que van desde un diseño inadecuado de los parques infantiles hasta una conciencia comunitaria insuficiente—refleja una desconexión entre la retórica de las políticas y la implementación. En última instancia, es esencial que los parques infantiles comunitarios evolucionen más allá de la inclusión simbólica hacia entornos realmente accesibles donde todos los niños y sus familias puedan participar por igual, sentirse bienvenidos e incluidos.

Aunque se han logrado algunos avances para abordar las barreras físicas al juego, como la iniciativa "Todos pueden jugar" (Gobierno de NSW, 2019), no se ha observado el mismo progreso en un diseño intencionado para incluir a las personas con BLV y sus familias. Este proyecto de investigación tiene como objetivo comprender lo que está ocurriendo actualmente en este ámbito en el mundo, para determinar cómo una mayor inclusión y accesibilidad podría mejorar la vida de los niños con BLV. Este artículo ofrece una visión general de un proyecto australiano que explora cómo mejorar el acceso a los parques infantiles para niños con BLV aprendiendo sobre los parques infantiles mediante auditorías y la experiencia del usuario. El proyecto está siendo llevado a cabo por los autores y ha sido financiado por una subvención del Consejo Australiano de Investigación (Proyecto ID DP240100824). El proyecto cuenta con la aprobación del Comité de Ética en Investigación Humana por parte de la Universidad de Sídney (2022_HE000648).

¿Qué hace que un parque infantil sea "accesible"?

Los espacios de juego accesibles e inclusivos pueden permitir a los niños con discapacidades participar en diversas actividades físicas y sociales que fomentan el crecimiento cognitivo, como la exploración, el trabajo en equipo y el juego de roles, ayudando a fomentar su creatividad e imaginación. Como parte vital de la infancia, el juego fomenta la estimulación física, social, emocional y cognitiva. Por lo tanto, al construir entornos de aprendizaje en aulas o áreas de juego comunitarias, es esencial atender diferentes necesidades de aprendizaje para permitir la participación de todos los niños, independientemente de sus capacidades. Esta participación ayuda a los niños con discapacidad a relacionarse con sus compañeros, desarrollar autoestima y realizar actividades divertidas y educativas, tanto como las disponibles para niños sin discapacidad.

El diseño inclusivo de parques infantiles desempeña un papel crucial en la configuración de las experiencias diarias de los niños con dificultades sensoriales, influyendo en su capacidad para participar en el movimiento físico y en sus oportunidades de interacción social significativa (Moore, 2025). Estas prácticas pueden incluir el uso de principios de diseño universal, equipos adaptativos y estrategias de distribución que fomenten la interacción entre niños de todas las capacidades (UNICEF, 2021). Es esencial que el diseño y los materiales utilizados tanto en los espacios comunitarios como en las escuelas sean más que funcionales: deben fomentar activamente la participación, la exploración y la interacción, y estar diseñados de manera que eliminen las barreras de participación. Entonces, ningún niño quedará atrás. Cuando todos los niños se sienten bienvenidos e incluidos en los espacios de juego, estos se convierten en un lugar de pertenencia y contribuyen significativamente a la cohesión social.

Aunque los parques públicos ofrecen valiosas oportunidades para el juego al aire libre, la participación social y la inclusión para niños y familias, aún existen diversas barreras que limitan el acceso y la participación plenos (Boyle et.al., 2022). Desafortunadamente, muchos de los parques infantiles y espacios comunitarios actuales carecen de características accesibles como superficies lisas, rampas y equipos de juego adaptativos. Esto puede impedir que los niños con problemas de movilidad participen plenamente en actividades lúdicas (Moore, 2025). Además, no todos los parques infantiles cuentan con equipamiento para niños de todas las capacidades. Por ejemplo, a menudo faltan columpios con arneses, estructuras de juego accesibles para sillas de ruedas, andadores, paneles sensoriales y otros dispositivos de asistencia (Park, et.al, 2021).

De forma anecdótica, sabemos que la accesibilidad y la inclusión son un problema en el patio de recreo específicamente para las personas con BLV. Existen recursos existentes que abordan este tema, como la *página web Designing Playgrounds* (Perkins Learning, 2015) y otros que ofrecen recomendaciones generales para promover la accesibilidad de espacios exteriores, como el Marco de Accesibilidad al Aire Libre (VISIO, 2024); este

marco está disponible en inglés a través de VISIO bajo solicitud. Sin embargo, existen pocos estudios que examinen la experiencia de los usuarios de BLV y sus familias, analizando específicamente la eficacia de las recomendaciones para el diseño de parques infantiles accesibles para BLV. Se han realizado algunas investigaciones relacionadas, como Columna et al (2017), que exploraron formas de promover un aumento de la actividad física en las familias, pero persisten carencias sustanciales. Es necesario reunir más pruebas que expliquen el contexto único de los parques infantiles. Esto debería incluir el equipamiento y las características que dificultan definir zonas de peligro, proporcionar puntos de referencia para la navegación y apoyar el juego independiente para niños con VLB en una amplia gama de habilidades.

Un parque de juegos inclusivo bien diseñado podría promover el sentido de pertenencia creando oportunidades para experiencias compartidas, colaboración y amistades entre niños con y sin discapacidad (ACECQA, 2012). Las verdaderas 'áreas de juego inclusivas' deberían permitir que todos los niños interactúen de forma natural y libre entre sí, independientemente de su capacidad. En cambio, los entornos de juego tradicionales pueden reforzar la exclusión a través de barreras físicas y sociales, dejando a algunos niños con necesidades adicionales sintiéndose aislados o marginados. Esto puede ser el caso de los niños con BLV y sus familias, que a menudo se enfrentan a barreras únicas en un mundo que aún está aprendiendo a incluirlos. Su participación en el juego, especialmente en los parques infantiles, puede verse complicada por obstáculos que a menudo les impiden experimentar la alegría que puede aportar el juego. Los estudios de caso presentados en este artículo demuestran estas barreras y el impacto en dos niños con BLV.

Estudios de caso: Dos niños con BLV y sus experiencias en el patio de juegos

Esta sección presenta dos estudios de caso ilustrativos, formados a partir de una combinación de respuestas a encuestas presentadas por 41 padres y tutores de niños con VLB.

David es un niño de 4 años que ha nacido con baja visión moderada. Tiene un parque infantil cerca de su casa al que su familia le lleva para jugar y para quedar con amigos. Es un buen lugar para que David practique su orientación y movilidad, y puede usar su bastón blanco durante el camino al parque infantil y mientras camina por los caminos del parque.

Cuando está en el patio de juegos, su familia nota que David tiene un poco de miedo para explorar por sí mismo. El parque no tiene mapa táctil ni indicadores en el suelo. Tampoco tiene colores contrastantes ni sonidos consistentes que le ayuden a encontrar el equipo y las actividades que disfrutan, o que le ayuden a evitar zonas peligrosas, como postes y columpios. Como el parque infantil suele estar lleno y ruidoso, David se confunde sobre dónde está el equipo y le cuesta seguir el ritmo de los otros niños que conoce. La familia de David también se preocupa por su seguridad, así que se quedan

con él todo el tiempo. Esto significa que David juega más con adultos que con otros niños.

A David le cuesta estar en partes del parque que no están cubiertas para proteger del sol. Estar al sol directo dificulta que David use su visión y le provoca fatiga. Esto le molesta y les dice a sus padres que quiere volver a casa mientras sus hermanos quieren quedarse más tiempo.

Hay algunas zonas en el parque donde David puede jugar fácilmente con otros niños: en un gran columpio que pueden usar tres niños al mismo tiempo, y en una spinner con cuatro asientos. Depende de sus padres para que le suban y bajen del equipo, pero una vez sentado, disfruta del movimiento. El equipo de parque infantil favorito de David es el columpio, el zorro volador y los instrumentos musicales.

La familia de David cree que su experiencia en el parque podría mejorarse con más sombra, marcas táctiles, contraste y sonido, especialmente en los juegos que hay en el patio — ceros y cruces o tres en raya. La familia de David también quiere añadir zonas de juegos acuáticos, así como caminos claros entre las actividades lúdicas. Aunque David presenta dificultades, su familia vuelve constantemente al parque infantil porque está cerca y saben que el juego físico es importante para muchas áreas del desarrollo y disfrute de David en su infancia. Están planeando celebrar su fiesta de 5 años en el parque infantil para que la familia visite más a menudo y ayude a David a familiarizarse con la distribución y el equipo del parque.

Sarah tiene 7 años. Ha nacido con una discapacidad física e intelectual significativa y con discapacidad visual cerebral. Ella usa silla de ruedas, por lo que su familia ha elegido un parque infantil inclusivo con rampas para evitar escaleras y un camino pavimentado que recorre todo el parque. El parque infantil también dispone de aparcamiento accesible y un baño accesible que la familia encuentra muy útil.

A veces, los padres de Sarah la sacan de la silla de ruedas y a Sarah le encanta sentarse en el arenero cavando con su hermano. Este parque también dispone de equipamiento accesible adaptado a sus discapacidades físicas, como el zorro volador accesible, y los instrumentos musicales a una altura adecuada: tambores y tubos musicales. Señalará las cosas que puede ver o oír que le interesan, como los spinners de alto contraste o el sonido de las campanillas. Esto es más difícil cuando hay muchos niños jugando o en zonas del parque que tienen más elementos naturales. Hay esculturas táctiles, pero Sarah solo puede tocar una pequeña parte porque son muy altas.

A Sarah le encanta la zona de juegos acuáticos accesible de este parque, que está elevada a su nivel de silla de ruedas. A Sarah le encanta chapotear en el agua y escuchar el ruido que hace. Juega con otros niños, con y sin discapacidades, en esta zona, lo que hace muy felices tanto a Sarah como a su familia. A su familia le gustaría tener pozos de arena elevados en el patio para que pudiera jugar mientras está en silla de ruedas.

La familia de Sarah aprecia el parque infantil inclusivo, pero descubre que la mayoría de las adaptaciones reconocen sus discapacidades físicas y no su discapacidad visual. Creen que si se usaran colores o cosas que se mueven o brillan en los lugares adecuados, Sarah podría notar cosas importantes como grifos en la zona de juegos acuáticos. Esto también permitiría a Sarah mostrar a su familia lo que le gustaría hacer. La familia desearía que hubiera más cosas que pudiera tocar y explorar en lugar de solo golpear o girar. También les gustaría más actividades donde Sarah pudiera jugar con otros niños, como hace en la zona de juegos acuáticos.

Discusión

Una buena experiencia en el parque infantil para niños con BLV les permite jugar como y con otros niños, interactuar con los aparatos de juego y desarrollar sus habilidades físicas y sociales en un entorno seguro e inclusivo. Sin embargo, la mayoría de los parques infantiles no representan adecuadamente la discapacidad infantil. La mayoría de los parques infantiles han sido diseñados con una comprensión normativa de los procesos cognitivos y la movilidad del niño, careciendo de oportunidades para niños con diversas capacidades, incluidos aquellos con VLB.

Una revisión de la literatura relevante y el proyecto de parques infantiles presentados en este artículo han identificado tres barreras "invisibles" que podrían explicar por qué los niños con BLV experimentan dificultades para participar en parques públicos. Estas barreras invisibles incluyen: (1) comprensión limitada del diseño universal y los parques infantiles, (2) exclusión social debido a las actitudes comunitarias y (3) falta de coproducción o co-diseño. Ahora se explica el impacto de cada factor y cómo parecen estar inhibiendo las experiencias inclusivas en el parque infantil para niños con discapacidad (y especialmente para niños con BLV).

(1) Comprensión limitada del diseño universal y los parques infantiles: Según Wegner et al. (2025), aunque el concepto de diseño universal (UD) está ampliamente impulsado por marcos políticos, la falta de una guía clara sobre cómo traducir los principios de UD en interpretación práctica crea ambigüedad entre los urbanistas. Esta confusión parece estar llevando a los gestores de proyectos, los comités de los ayuntamientos y los urbanistas a aplicar los principios de la UD de forma inconsistente con listas de control mínimas de políticas. Los hallazgos de Moore et al. (2022) ponen de manifiesto la idea de que, a pesar de los compromisos legislativos y políticos, la falta de conocimientos y programas de formación de los profesionales en diseño inclusivo de parques infantiles impide beneficios inclusivos para todos los niños. Por lo tanto, en muchos países, incluida Australia, la falta de estrategias de implementación y directrices prácticas para parques infantiles inclusivos parece estar aumentando los retos físicos visibles y la falta de equipos sensoriales en los parques infantiles comunitarios para niños con VLB.

(2) Exclusión social debido a actitudes comunitarias: El capacitismo es un conjunto de creencias o prácticas que devalúan y discriminan a las personas con discapacidad

(People with Disability Australia, 2025). Estudios realizados por Glass & Flemmer (2024) y Lynch et al. (2020) se han centrado en la falta de actitudes positivas **en la comunidad** hacia los niños con discapacidad y sus familias, lo que sugiere que un enfoque capacitista limita la inclusión social. La noción de una actitud pública capacitista hacia las personas con discapacidad se alinea con varios estudios realizados por Wenger y sus colegas (2021; 2022). En su estudio más reciente, Wenger et al. (2025) encontraron que los niños con discapacidad informaron que rara vez eligen hacer amistad con ellos cuando intentan jugar en parques infantiles comunitarios, lo que genera sentimientos de exclusión social. En un estudio reciente que investigó la seguridad en los parque infantiles pequeños realizado por Tait, Silveria & Reinhardt (2025), los padres indicaron que no habían visto a niños con discapacidad asistir a su parque local y que los equipos de juego inclusivos estaban mal mantenidos y sucios. Esta es otra causa de exclusión social de niños con discapacidad en los parques infantiles locales.

(3) La falta de diseño participativo: Por último, la ausencia de colaboración entre diseñadores, niños con discapacidad y sus familias limita la capacidad de respuesta de espacios públicos inclusivos (Roberth et al., 2025; Wenger et al., 2025). Por ejemplo, Wang et al. (2025) y Yildirim et al. (2022) sugieren que los urbanistas y los miembros del consejo suelen tener dificultades para aplicar eficazmente los principios de diseño inclusivo. Esta dificultad se produce cuando el diseño de parques infantiles comunitarios se basa en las suposiciones de los planificadores del proyecto sobre las necesidades generales de la comunidad y los presupuestos financieros, en lugar de diseñar parques y parques infantiles según las necesidades específicas de los usuarios. Esta hipótesis corresponde a un estudio realizado por Tait et al. (2023), que sostiene que los parques infantiles inclusivos requieren colaboración y co-diseño de iniciativas con familias y niños con discapacidad, para eliminar tanto barreras físicas como sociales.

En general, los hallazgos preliminares de este proyecto indican que es una combinación de comprensión limitada de los marcos inclusivos, una accesibilidad sensorial inadecuada y una colaboración insuficiente de las partes interesadas lo que dificulta el desarrollo de parques infantiles verdaderamente inclusivos y universalmente diseñados. Se necesitan una orientación clara y prácticas de co-diseño para aumentar la inclusión en la participación de los niños con BLV y sus familias (Tsouvalis, et al., 2025).

El objetivo del proyecto actual es investigar por qué los niños con BLV siguen enfrentándose a barreras en los parques públicos australianos a pesar de la existencia de políticas inclusivas. Debido a la limitada investigación en Australia, este artículo examinó estudios internacionales y nacionales para desarrollar una comprensión integral de las barreras hasta la fecha. Sin embargo, en toda la literatura revisada, un hallazgo coherente destaca la importancia de involucrar a los niños con BLV y a sus familias para asegurar que los parques infantiles reflejen sus necesidades reales y no suposiciones profesionales.

El plan de este equipo de proyecto es involucrar a los niños con BLV y a sus familias mediante metodologías de co-diseño para desarrollar estrategias basadas en la evidencia (Reinhardt, et al., 2023). En última instancia, es una colaboración entre las autoridades locales, diseñadores, niños con BLV y sus familias lo que mejorará los parques infantiles inclusivos y promoverá valores comunitarios compartidos que garantizarán que el diseño inclusivo vaya más allá de los requisitos genéricos actuales de la lista de verificación (Roberth et al., 2025). La co-creación de parques infantiles equitativos e inclusivos permitirá a los niños con VLB ejercer su derecho a jugar como un derecho fundamental para cada niño (Naciones Unidas, 1989) y desarrollar sus habilidades físicas, cognitivas y sociales (Gibson et al., 2017; Tait et al., 2023).

Próximos pasos

Hasta la fecha, los estudios sobre la accesibilidad de los parques infantiles se han generalizado para niños de todas las discapacidades o se han basado en números muy pequeños y estudios de caso (Brown et al., 2021). Dada esta carencia en la investigación, nuestro DP240100824 del Australian Discovery Project está adoptando un enfoque multifacético para explorar la accesibilidad de los parques infantiles para niños con BLV. Nuestro trabajo en curso se resume en la Figura 1, con actividades de proyecto que incluyen la revisión de la literatura existente; realizar encuestas a los actores relevantes, incluidos niños, padres/tutores y profesionales de la visión y la educación; y auditar los parques infantiles en las instalaciones y auditar información en línea sobre cada uno de ellos.

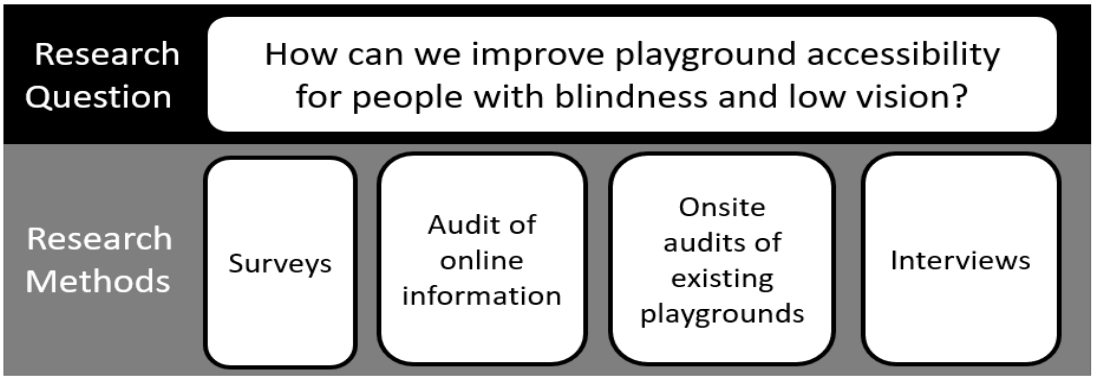


Figura 1: Resumen de las preguntas y actividades de investigación del Australian Discovery Project sobre parques infantiles accesibles.

Encuestas

Es importante que se comprendan las limitaciones y desafíos relacionados con la experiencia completa del patio de juegos, especialmente a través de la voz del usuario. Para obtener perspectivas de las personas más propensas a supervisar a un niño con BLV en un patio de juegos, se encuestaron dos grupos australianos, incluyendo padres/tutores y profesionales como especialistas en Orientación y Movilidad, profesores especialistas en visión, padres/cuidadores y otros profesionales. Las encuestas

planteaban preguntas sobre el acceso, los equipos de juegos y las características de seguridad, la facilidad de movimiento independiente del niño y cualquier preocupación que tuviera la persona que supervisa al niño.

Auditoría de la Información de Accesibilidad en Línea

Las familias de niños con BLV pueden elegir cuidadosamente un parque infantil antes de visitar a su hijo. Para ayudar en esta decisión, muchas familias acceden a Internet para averiguar si hay información útil disponible sobre cuestiones como el acceso y la idoneidad para niños con discapacidad. Estamos auditando las páginas web de parques infantiles australianos para determinar si incluyen el tipo de información que las familias necesitan conocer antes de visitar el parque infantil con un familiar con BLV. También estamos considerando si esta información en línea es accesible mediante tecnología como los lectores de pantalla.

Auditorías in situ de accesibilidad de los parques infantiles

Dada la falta de información en línea, es necesario visitar un parque infantil en persona para determinar si realmente es accesible para personas con BLV. Para formalizar estas evaluaciones, desarrollamos una herramienta de auditoría de playground basada en las herramientas y directrices existentes (Gobierno de NSW 2019; Lynch 2019) pero con mayor énfasis en factores importantes para las familias con BLV. Las visitas a los parques infantiles in situ también ofrecen la oportunidad de encontrar ejemplos de buenas prácticas y trampas que evitar en futuros diseños de parques. La herramienta de auditoría está disponible para cualquiera a través del enlace en https://forms.gle/HF3xoXVHJn6t5Jvy6. Además de recopilar datos para fines de investigación y defensa, esperamos que pueda ayudar a concienciar sobre los problemas relacionados con el diseño de parques infantiles.

Entrevistas

El grupo de investigación utiliza entrevistas semiestructuradas tanto con individuos como con grupos para involucrar a las partes interesadas, para comprender las experiencias actuales y pasadas con el diseño de parques infantiles relacionadas con el BLV. Esto incluye los estándares y directrices a los que se han referido y su visión para la inclusión de los usuarios de BLV en el futuro. El grupo de interesados es diverso, incluyendo diseñadores y arquitectos, personas con BLV y familiares, profesionales del campo de BLV, miembros de los ayuntamientos y otras personas y grupos que tienen experiencia que compartir, o quienes pueden influir en la implementación de cualquier recomendación. Cualquier persona interesada en ser entrevistada puede contactarnos para manifestar su interés.

Una matriz para entender un recorrido accesible en un patio de recreo

Basándonos en una revisión inicial de trabajos previos sobre accesibilidad de parques infantiles para personas con BLV, propusimos una matriz para el diseño inclusivo de

parques infantiles (Reinhardt et al., 2023). La matriz definía cuatro consideraciones básicas de diseño: llegada (¿cómo llegamos?), orientación (¿qué está dónde?), el patio de recreo (con quién jugamos y ¿en qué jugamos? ¿con quién jugamos y con qué?) y familia (¿qué pasa con mi tribu?). Las actividades de juego se dividían además en juego/movimiento/aprendizaje (¿cómo nos movemos?), sonido/olfato táctil (¿qué experimentamos?) y atributos espaciales (¿en qué espacio jugamos?).

Basándonos en estudios de caso y entrevistas, aquí proponemos ampliar la matriz (Figura 2) para incluir la preparación, comenzando por desarrollar las habilidades y la confianza necesarias para visitar un parque infantil y seleccionar uno adecuado antes de llegar.

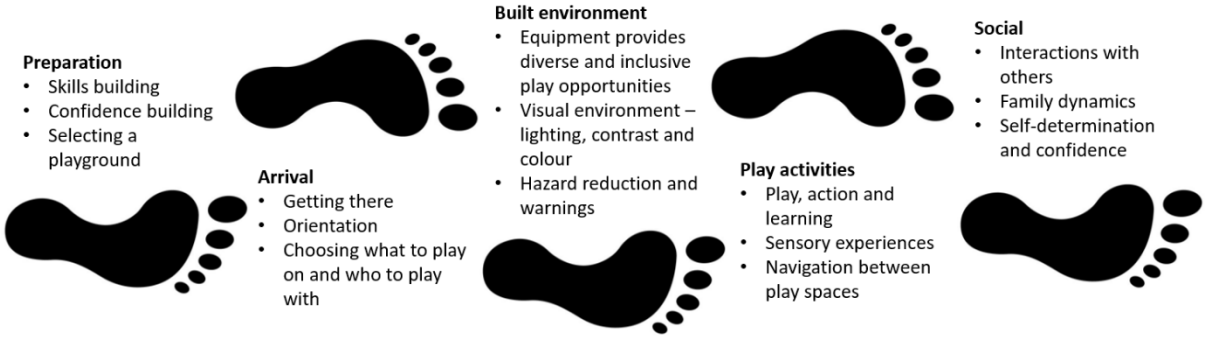


Figura 2: Matriz ampliada para el diseño inclusivo de parques infantiles

Resumen

Este documento ha reconocido la necesidad de que los diseñadores y autoridades de parques infantiles consideren las necesidades de las personas con discapacidad, incluidas aquellas con BLV, para que puedan participar en los parques de forma significativa. Los parques infantiles deben ser acogedores y disfrutados por todos, garantizando la seguridad y desafiando al usuario a ampliar sus habilidades. Aunque ha habido poco enfoque e investigación sobre la inclusión de personas con BLV en los parques infantiles, este proyecto está construyendo una base de conocimiento basándose en la experiencia de los usuarios. Animamos a los lectores de este periódico a realizar la auditoría presencial en los parques infantiles de sus propios países. Estas respuestas contribuirán a continuar construyendo una comprensión global y una mejor experiencia para las personas con BLV.

Referencias

Autoridad Australiana de Calidad en la Educación y el Cuidado Infantil (ACECQA) (s.f.). El entorno como 'tercer profesor'. https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/201804/QA3_TheEnvironmentAsTheThirdTeacher.pdf

Autoridad Australiana de Calidad en la Educación y Cuidado Infantil (ACECQA). (2012). *Crear los espacios de juego perfectos para entornos de aprendizaje para niños pequeños.* https://acecqa.gov.au/sites/default/files/2021-01/CreateThePerfectPlaySpace.PDF

Comisión Australiana de Derechos Humanos. (2014). *Discriminación por discapacidad.* https://humanrights.gov.au/sites/default/files/GPGB_disability_discrimination.pdf

Balls, H.E & Burnham, H.A. (2020). La estrategia de juego. *Departamento de cultura, medios y deporte.* https://lx.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/The%20Play%20Strategy.pdf

Beck, S. L., & Rieser, J. (2022). Actos de bondad no aleatorios: La música conjunta aumenta la ayuda y el intercambio de los niños en edad preescolar con un adulto. *Psicología de la música*, *50*(1), 17-33.

Boyle, B., Moore, A. & Lynch, H. (2022). Diseño para la inclusión en parques públicos: una revisión de definición y utilización del diseño universal. *Puerta de la Investigación*, *18*(9), 1-13. https://doi.org/ 10.1080/17483107.2021.2022788

Brown, D. M. Y., Ross, T., Leo, J., Buliung, R. N., Shirazipour, C. H., Latimer-Cheung, A. E., & Arbour-Nicitopoulos, K. P. (2021). Una revisión de alcance de recomendaciones basadas en la evidencia para diseñar parques infantiles inclusivos. *Fronteras en la Ciencia de la Rehabilitación Humana, 2*(1), 1–13. https://doi.org/10.3389/fresc.2021.664595

Bujacz, M., Królak, A., Górski, G., Matysik, K., & Witek, P. (2023). Echovis–Un conjunto de pruebas de ecolocalización en humanos realizadas por personas ciegas y videntes: un estudio piloto. *British Journal of Visual Impairment*, *41*(4), 937-953.

Coast Community News. (2025). *El nuevo columpio permite tiempo de juego inclusivo en The Entrance.* https://coastcommunitynews.com.au/central-coast/news/2025/03/new-swing-allows-inclusive-play-time/

Columna, L., Dillon, S. R., Norris, M. L., Dolphin, M., & McCabe, L. (2017). La percepción de los padres sobre las experiencias de actividad física para sus familias y los niños con discapacidades visuales. *British Journal of Visual Impairment*, *35*(2), 88–102. https://doi.org/10.1177/0264619617691081

Dawe, S., Tongue, B. & Mazzuchelli, T. (2023). El sistema nacional de seguro de discapacidad y el apoyo a la crianza para familias de niños con discapacidad del desarrollo: una necesidad de reforma política. *Sage Journals*, *57*(12). https://doi.org/10.1177/00048674231192369

Donoff, G., & Bridgman, R. (2017). La ciudad lúdica: construyendo una tipología para intervenciones en diseño urbano. *International Journal of Play*, *6*(3), 294-307.

Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). Revisión sistemática de la investigación sobre el impacto que las partes sueltas desempeñan en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. *Salud mental escolar*, *9*(3), 295–309. https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9

Glass, C., & Flemmer, C. (2024). Evaluación de la accesibilidad e inclusión de los parques infantiles comunitarios en Australia para niños con discapacidad. *Discapacidades (Basilea, Suiza), 4*(4), 996–1005. https://doi.org/10.3390/disabilities4040061

Hu, W., Wang, K., Yang, K., Cheng, R., Ye, Y., Sun, L., & Xu, Z. (2020). Un estudio comparativo en sonificación de escenas en tiempo real para personas con discapacidad visual. *Sensors*, *20*(11), 3222.

Hug, D., Kemper, M., Panitz, K., & Franinović, K. (2016). Playgrounds Sónicos: Explorando principios y herramientas para la interacción sónica al aire libre. En *Actas del Audio, principalmente 2016* (pp. 139-146).

Jeanes, R. & Magee, J. (2011). '¿Podemos jugar en los columpios y rotondas?': crear espacios de juego inclusivos para jóvenes con discapacidad y sus familias. *Estudios de Ocio, 31*(2), 193-210. https://doi.org/10.1080/02614367.2011.589864

Kaul, O. B., Behrens, K., & Rohs, M. (2021). Reconocimiento y seguimiento móvil de objetos en el entorno mediante realidad aumentada y señales de audio 3D para personas con discapacidad visual. *Resúmenes ampliados de la Conferencia CHI 2021 sobre Factores Humanos en Sistemas Informáticos.*

Kolarik, A. J., Cirstea, S., Pardhan, S., & Moore, B. C. (2014). Un resumen de investigaciones que investigan las habilidades de ecolocalización de personas ciegas y videntes. *Investigación auditiva*, *310*, 60-68.

Lynch, H., Moore, A., Edwards, C., & Horgan, L. (2020). Promover la participación en el juego para todos: El reto de abordar la diversidad y la inclusión del juego en los parques y parques infantiles comunitarios. *Revista Británica de Terapia* Ocupacional, *83*(2), 107–117. https://doi.org/10.1177/0308022619881936

Marcon, N. (2018). *Diseñando una instalación de parque infantil interactiva e abierta sonora.* Universidad de Twente.

Martino, L., Bertolami, M., & Magee, W. (2014). Uso de tecnología musical con niños y adolescentes con discapacidades visuales y discapacidades adicionales. *Tecnología musical en entornos terapéuticos y de salud*, 165-179.

Miell, D., MacDonald, R. A., & Hargreaves, D. J. (2005). *Comunicación musical*. OUP Oxford.

Moore, A., Lynch, H., & Boyle, B. (2022). Un estudio nacional sobre las prácticas de implementación del diseño universal de los profesionales de los parques infantiles. *Landscape Research*, *47*(5), 611–627. https://doi.org/10.1080/01426397.2022.2058478

Moore, J. (enero de 2025). Jugar para todos: Romper barreras para crear infancias inclusivas. *Red de Naturaleza Infantil.* https://www.childrenandnature.org/resources/fnn-play-for-all-breaking-barriers-to-create-inclusive-childhoods/

Departamento de Educación de NSW. (s.f.). *Educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.* https://education.nsw.gov.au/schooling/school-community/inclusive-education-for-students-with-disability

Gobierno de NSW. (2019). *Todos pueden jugar: Una guía para crear espacios de juego inclusivos*. Nueva Gales del Sur, Australia https://www.planning.nsw.gov.au/policy-and-legislation/open-space/everyone-can-play

Park, K. K., Horn, E. M., & Kurth, J. A. (2021). Estrategias para apoyar la inclusión comunitaria de niños pequeños con discapacidad. *Niños Excepcionales Pequeños*, *26*(1), 16-28. https://doi.org/10.1177/10962506211028575

Escuela Perkins para Ciegos. (2025). *Perkins Learning—Diseñando patios infantiles* https://www.perkinselearning.org/activity/designing-playground-children-who-are-blind

Personas con discapacidad en Australia. (2025). *Abelismo y discapacidad.* https://pwd.org.au/

Reinhardt, D., Silveira, S., Tait, K., Jones, E., & Holloway, L. (2023). Parque infantil para niños ciegos y con baja visión: mejorar el acceso y el juego para niños, padres y cuidadores en las ciudades. *Congreso de la UIA,* Copenhague, Dinamarca.

Roberth, C., Suharjanto, G., & Patilima, H. (2025). Un análisis sobre la accesibilidad de los equipos de juegos infantiles para niños con discapacidad: un estudio de caso en Alun-Alun Depok. *Serie de Conferencias IOP: Ciencias de la Tierra y Medioambientales*, *1488*(1), Artículo 012095. https://doi.org/10.1088/1755-1315/1488/1/012095

Tait, K., Silveira, S. & Reinhardt, D. (2025). Perspectivas de seguridad de los parques infantiles públicos de un grupo regional regional de juegos para niños pequeños. *Seguridad - Revista de Acceso Abierto MDPI.* https://doi.org/10.20944/preprints202509.0367.v1

Tait, K., Silveira, S., Holloway, L., Reinhardt, D., Loke, L., & Jones, E. (2023). Garantizar el acceso a los parques infantiles para niños con discapacidad visual. *Vision Rehabilitation International, 14*(1). https://doi.org/10.2478/vri-2024-0003

Tait, K., Liang, P., & Silveira, S. (2024). ¿Por qué mi hijo no puede jugar también? Desafíos actuales de los parques infantiles públicos para niños con discapacidad. *Ciencias de la Educación, 14*(11), 1153. https://doi.org/10.3390/educsci14111153

Thaler, L., & Goodale, M. A. (2016). Ecolocalización en humanos: una visión general. *Revisiones interdisciplinarias de Wiley: Cognitive Science*, *7*(6), 382-393.

Tsouvalis, J., Little, R., Fajardo-Escoffie, J., Hartley, S. E., Rose, D. C., Ambrose-Oji, B., de Boon, A., Maderson, S., & Urquart, J. (2025). Co-diseño en el desarrollo de políticas: aprovechar oportunidades, abordar desafíos y proponer soluciones para una gobernanza inclusiva—Lecciones de Inglaterra. *Política de uso del suelo*, *150*, 107440.

UNICEF. (2021). *Guía para la construcción de parques infantiles inclusivos.* https://www.unicef.org/serbia/media/18911/file/Gude%20for%20the%20Construction%20of%20Inclusive%20Children%E2%80%99s%20Playgrounds.pdf

UNICEF. (s.f.). *Educación inclusiva*. https://www.unicef.org/education/inclusive-education

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. *Serie de Tratados*, *1577*, 3. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

VISIO. (2024). *Marco de accesibilidad al aire libre* (No publicado). Nederlandse versie beschikbaar via https://visiozichtoptoegankelijkheid.org/wp-content/uploads/Binnen-en-buitenruimte-1.pdf.

Vize, A. (2013). Juego inclusivo al aire libre: una guía práctica para satisfacer necesidades adicionales. Albert Park, Victoria: Soluciones didácticas. https://library.vu.edu.au/record=b2995153

Wan, Y., & Zhu, L. (2021). Efectos de la coordinación rítmica de toma de giros en los comportamientos prosociales de niños de cinco años. *Psicología del desarrollo*, *57*(11), 1787.

Wang, J., Hirai, Y., & Lee, Y. (2025). Estrategias para parques infantiles inclusivos: un estudio de caso de Japón. *Revista de Arquitectura Asiática e Ingeniería de la Construcción*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13467581.2025.2458805

Wenger, I., Lundström, U., Prellwitz, M., & Fritschi, M. (2021). Experiencias de los niños jugando en parques infantiles inclusivos: un estudio cualitativo. *Revista Escandinava de Terapia* Ocupacional, *28*(2), 136–146. https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1810768

Wenger, I., Prellwitz, M., Lundström, U., Lynch, H., & Schulze, C. (2022). Diseñar parques infantiles inclusivos en Suiza: ¿Por qué es tan complejo? *Geografías Infantiles*, *21*(3), 487–501. https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2077093

Wenger, I., Schulze, C., Lynch, H., & Prellwitz, M. (2025). Aplicar el diseño universal a los parques infantiles: perspectivas de expertos. *Landscape Research*, *50*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/01426397.2025.2516017

Organización Mundial de la Salud (2024). Actividad física. *https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity*

Yildirim, Y., Keshavarzi, G., & Aman, A. R. (2022). ¿La experiencia basada en el juego aporta inclusión? Un estudio de caso de indicadores multidimensionales. *Child Indicators Research*, *15*(6), 2197–2214. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09951-3

Impresión 3D como herramienta para apoyar la orientación y movilidad de personas ciegas o con baja visión

Sonali Marathe y Leona Holloway

Sonali Marathe, Responsable de Accesibilidad e Inclusión en NextSense (Australia); y Presidente Inmediato Anterior de la Mesa Redonda sobre Acceso a la Información para Personas con Discapacidades Escritas

Leona Holloway, PhD, investigadora, Universidad Monash, Tecnologías Inclusivas, Facultad de Tecnologías de la Información, ORCID 0000-0001-9200-5164 (Australia)

Introducción

Orientación y Movilidad (O&M) apoya a las personas ciegas o con baja visión a orientarse en su entorno de forma segura e independiente. Implica desarrollar habilidades como la conciencia espacial, la planificación de rutas, el análisis ambiental, la identificación de riesgos y técnicas de viaje seguro.

Mediante la creación de modelos 3D de campus escolares, cruces de calles y distribuciones de locales, y probándolos con personas ciegas, hemos explorado el papel de la impresión 3D en la práctica de O&M. Este trabajo se basa en los hallazgos del Proyecto de Enlace del Consejo Australiano de Investigación liderado por la Universidad de Monash y en el trabajo de NextSense. El proyecto investiga cómo los modelos táctiles impresos en 3D pueden mejorar el acceso a la información espacial y apoyar el desarrollo de habilidades en O&M. Este artículo también destaca las directrices detalladas disponibles a través de la Mesa Redonda sobre Acceso a la Información para Personas con Discapacidades de Impresión y analiza las implicaciones para la práctica, la colaboración y la investigación futura.

Impresión 3D y su relevancia para O&M

Mejora de la comprensión espacial

Las herramientas tradicionales de O&M como los mapas táctiles, las descripciones verbales y la exploración del mundo real siguen siendo centrales en la práctica, aunque pueden ser limitadas al representar entornos complejos, desconocidos o a gran escala. Conceptos espaciales como la orientación, la distancia y la estructura ambiental pueden ser difíciles de transmitir mediante descripción verbal y se requieren habilidades considerables para usar mapas táctiles tradicionales. Los modelos táctiles impresos en 3D proporcionan una representación concreta de estos conceptos y, por tanto, son más fáciles de entender (Holloway et al., 2018; Toyoda et al., 2020). Permiten una familiarización segura con la disposición de edificios y campus, la estructura de intersecciones, cruces de calles y rotondas, la relación entre calles y caminos, y la ubicación de puntos de referencia y señales de orientación (Seth et al., 2023; Holloway et al., 2022).

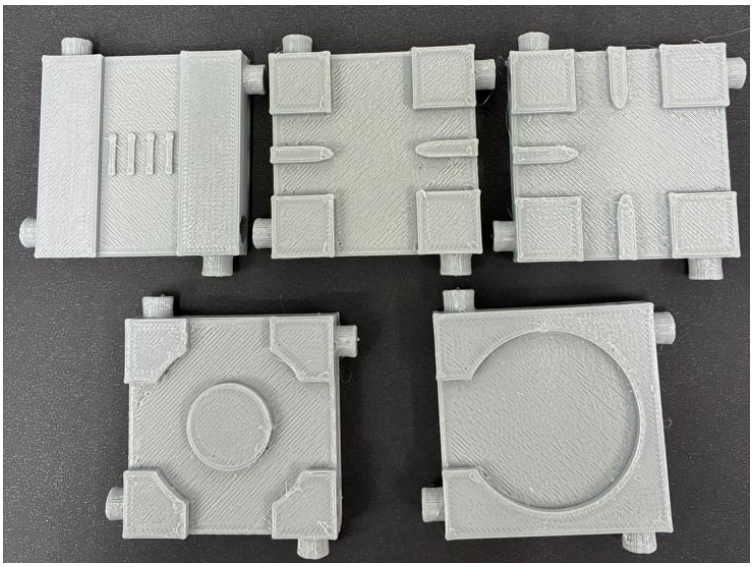


Figura 1: Mosaicos impresos en 3D de rotonda, cruce de calles y calle sin salida (calle cerrada en un extremo) impresos en NextSense para enseñar a cruzar carreteras, entender el flujo de tráfico y construir mapas mentales de los cruces para cruzar la calle con seguridad.

Además de los modelos 3D completos, los tácticos impresos en 3D—pequeños iconos táctiles diseñados para representar características comunes del entorno—proporcionan símbolos consistentes y reconocibles para puntos de referencia como entradas, escaleras y carriles bici (Holloway et al., 2023). Debido a que son tridimensionales y físicamente distintos, los tácticos superan muchas de las limitaciones de los gráficos táctiles 2D tradicionales, que a menudo dependen de símbolos abstractos y leyendas que pueden ser difíciles de interpretar.



Figura 2: Tácticas impresas en 3D impresas por la Universidad de Monash para la Exposición Internacional de Flores y Jardines de Melbourne. Entre los iconos se encuentran puestos de primeros auxilios, estaciones de agua, aseos y puestos de comida/restaurantes.

Apoyo al aprendizaje previo al viaje

La familiarización previa al viaje es un componente fundamental de O&M. En NextSense, creamos modelos impresos en 3D de un campus escolar para que el estudiante pudiera explorar el entorno antes de visitar. Esto redujo la ansiedad, aumentó la preparación y favoreció un viaje más seguro. A través de la exploración táctil, los estudiantes pueden identificar puntos clave **de** toma de decisiones, comprender secuencias de rutas, anticipar posibles peligros y practicar estrategias de resolución de problemas. Esta preparación mejora la independencia y favorece viajes más seguros.

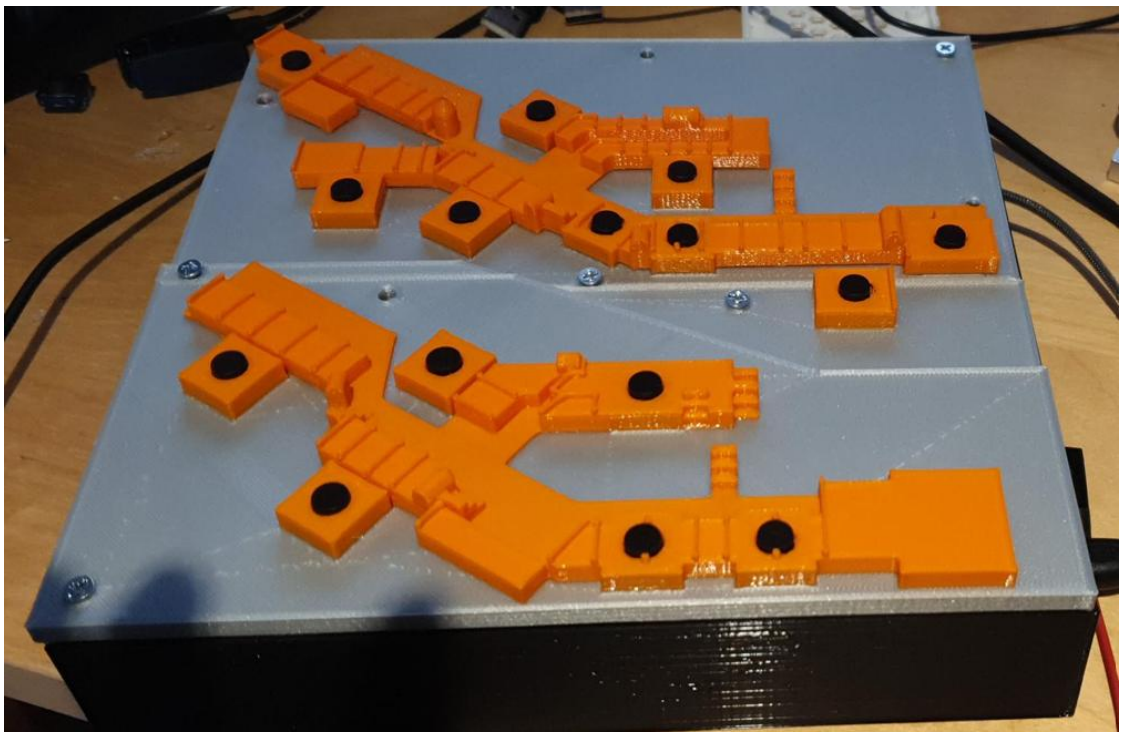


Figura 3: Un campus escolar impreso en 3D creado por NextSense. Cada edificio incluye un botón que reproduce una audiodescripción de la ubicación. Este modelo ayudaba al estudiante a localizar y desplazarse a las aulas y otras áreas de interés.

Aspectos prácticos

El coste de la impresión 3D ha disminuido significativamente en la última década. Las impresoras de entrada ahora están disponibles a bajo coste y el filamento es económico. Por ejemplo, reproducir una baldosa impresa en 3D de un cruce de calle puede costar menos que imprimir la misma información en un paper. 3D de swell los modelos impresos deben mantenerse alejados de altas temperaturas, pero por lo demás son duraderos y fáciles de limpiar.

Millones de modelos 3D están disponibles para descargar online, la mayoría de ellos de forma gratuita. Siempre merece la pena buscar o explorar un modelo 3D existente antes de diseñar algo completamente nuevo. Thingiverse[1] es el mayor repositorio de modelos gratuitos en muchas categorías, con algunas colecciones creadas específicamente para lectores táctiles. Para mapas personalizados, Touch Mapper[2] es un software online gratuito que genera gráficos táctiles o modelos 3D de mapas utilizando datos de OpenStreetMap. Terrain2STL[3] es otra herramienta online gratuita que puedes usar para crear fácilmente modelos topográficos 3D basados en la ubicación y escala que elijas.

[1] www.thingiverse.com
[2] https://touch-mapper.org/en/
[3] **https://jthatch.com/Terrain2STL/**

Como parte del Proyecto de Enlace ARC, creamos directrices basadas en la evidencia que ofrecen orientación práctica sobre cuándo y cómo utilizar la impresión 3D de forma eficaz. Las Directrices para la Producción de Impresiones 3D Accesibles (Mesa Redonda, 2024) están disponibles gratuitamente en línea a través de la Mesa Redonda sobre Acceso a la Información para Personas con Discapacidades de Impresión en https://printdisability.org. Detallan las mejores prácticas para decidir cuándo es apropiado la impresión 3D, dónde encontrar diseños adecuados, cómo seleccionar el software y cómo garantizar que los modelos sean accesibles y utilizables. También ofrecen recomendaciones sobre escala, texturas, etiquetado y pruebas con los usuarios finales.

Conclusión

La impresión 3D amplía las herramientas disponibles para los especialistas en O&M al ofrecer formas flexibles y táctiles de comunicar información espacial. A medida que crece la adopción, el desarrollo de estándares compartidos, incluyendo tácticas, texturas y conjuntos de símbolos, será esencial para garantizar la coherencia y la usabilidad.

Referencias

Holloway, L., Butler, M., & Marriott, K. (2018). Mapas accesibles para ciegos: Comparando modelos impresos en 3D con gráficos táctiles. Conferencia CHI sobre Factores Humanos en Sistemas Informáticos, Montreal, Canadá.

Holloway, L., Butler, M., & Marriott, K. (2022) Cruces de calles impresos en 3D: apoyo a la orientación y la formación en movilidad con personas ciegas o con baja visión. *Actas de la Conferencia CHI 2022 sobre Factores Humanos en Sistemas Informáticos*, 1-16. https://doi.org/10.1145/3491102.3502072

Holloway, L., Butler, M., & Marriott, K. (2023). TactIcons: Diseño de iconos de mapas impresos en 3D para personas ciegas o con baja visión. Actas de la Conferencia CHI 2023 sobre Factores Humanos en Sistemas Informáticos. https://doi.org/10.1145/3544548.3581359

Mesa Redonda (2024). Directrices para crear impresiones 3D accesibles: Mesa redonda sobre acceso a información para personas con discapacidades de impresión: https:/printdisability.org/guidelines/

Seth, G., Zhong, V., Franck, L., Perr, A., Rizzo, J.-R., & Hurst, A. (2023). Explorando la formación en navegación de rotondas con mapas táctiles impresos en 3D. *Actas de la 25ª Conferencia Internacional ACM SIGACCESS sobre Ordenadores y Accesibilidad (ASSETS '23), Artículo nº:80, 1-4*. https://doi.org/10.1145/3597638.3614485

Toyoda, W., Tani, E., Oouchi, S., Ogata, M. (2020) Efectos de la explicación ambiental utilizando mapas táctiles tridimensionales para el entrenamiento de orientación y movilidad. *Ergonomía aplicada, 88*, 103177. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2020.103177

Noticias e ideas de todo el mundo

Cómo el déficit de datos excluye a las personas con discapacidad

Zaheer Ally BA, BCOM Hons, MBA,

Ejecutivo independiente y líder de opinión con base en el sur global sobre gobernanza, poder y discapacidad.

> *La mayoría de las exclusiones no ocurren por discriminación explícita. Ocurre de forma discreta, a través de evaluaciones inaccesibles que generan lagunas de datos que las instituciones confunden con déficits*
> (Cunningham et al., 2025; Landes et al., 2025)

A menudo nos dicen que un mal resultado en un test no afectará a nuestras perspectivas. Pero, ¿qué ocurre cuando una evaluación es imposible de completar y el sistema lo cuenta discretamente en tu contra de todos modos?

En los sistemas educativos, la formación profesional, los regímenes de certificación y las vías de empleo, los procesos de evaluación suelen diseñarse para la rapidez, la estandarización y la justicia legal. La accesibilidad se trata con demasiada frecuencia como un ajuste en lugar de un principio de diseño (Liu et al., 2024; Banco Mundial, 2023). El resultado es un sistema que, sin querer, socava sus propios objetivos declarados.

Aunque las manifestaciones varían según el contexto, la falla subyacente es consistente entre sectores y jurisdicciones. Si las instituciones afirman valorar la inclusión pero dependen de herramientas de evaluación que filtran sistemáticamente a los candidatos con discapacidad, el problema no es el rendimiento individual. Es un fallo de diseño (Dolmage, 2023).

Como profesional de gobierno corporativo que también navega por sistemas de educación, certificación y contratación como candidato con discapacidad, he experimentado este fracaso desde ambos lados. He visto cómo las lógicas de evaluación establecidas temprano en entornos educativos se reproducen posteriormente en procesos profesionales, regulatorios y de selección de liderazgo.

Las evaluaciones inaccesibles no generan "datos faltantes". Crean déficits fabricados, que las instituciones luego malinterpretan como evidencia de una competencia reducida (Mertens, 2014; Messick, 1995).

La realidad detrás de "Ignoraremos esa parte"

Un escenario familiar se desarrolla en los sistemas educativos, de certificación y empleo:

- Un candidato con discapacidad cualificado progresa con éxito.
- Se enfrentan a una evaluación inaccesible.
- Un responsable de la toma de decisiones les tranquiliza: "No os preocupéis, no tenéis que completar esa parte."

Esta tranquilidad parece inclusiva. En realidad, expone un sistema que nunca fue diseñado para acomodar la diferencia (Laitusis & Karvonen, 2025).

Esto no es simplemente un tema de diversidad. Es un fracaso estratégico, de gobernanza y credibilidad con consecuencias a largo plazo para el desarrollo de talento y las canaletas de liderazgo.

Cómo el sistema falla silenciosamente

El fallo es estructural y predecible:

- Un candidato se encuentra con una evaluación inaccesible (por ejemplo, acertijos visuales, tareas a velocidad motora, razonamiento con muchos diagramas, plataformas digitales inaccesibles, una tarea visual cronometrada o una plataforma incompatible con la tecnología asistencial) (Kunnan, 2018).
- La evaluación se "exime" informalmente.
- El proceso continúa, pero el candidato ahora tiene una desventaja no reconocida.
- La retroalimentación se da en términos vagos como "no es el adecuado para mí".

Lo que rara vez se reconoce es que la evaluación exentada no se olvida. Si un candidato con discapacidad solo completa dos de cada cinco evaluaciones porque solo esas dos se alinean con los principios del Diseño Universal, el sistema registra una brecha de datos. Esa brecha rara vez se considera neutral. En cambio, se interpreta discretamente como un déficit de competencia (Liu et al., 2024; Banco Mundial, 2023).

Esto no suele ser culpa de educadores, evaluadores o directivos individuales. Es el resultado de arquitecturas de evaluación que nunca fueron diseñadas para acomodar la discapacidad (Dolmage, 2023). Como resultado, los candidatos con discapacidad a menudo abandonan estos procesos cuestionando su propia capacidad, cuando la verdadera barrera era el acceso, no la aptitud.

El mito del proceso "modular"

Muchas instituciones asumen que las evaluaciones son modulares: eliminar el componente inaccesible y proceder sin cambios.

En la práctica, los sistemas de evaluación funcionan como estructuras interdependientes. Una vez embebidos, sus componentes moldean normas de evaluación, marcos de comparación y heurísticas de toma de decisiones (Laitusis & Karvonen, 2025).

Cuando se elimina un componente central, la brecha resultante suele rellenarse por:

- sesgo inconsciente,
- suposiciones sobre capacidad, y
- sospecha sobre "información incompleta".

La promesa de ignorar una evaluación inaccesible no resuelve el problema. Produce un déficit de datos, y el sistema penaliza al candidato (Landes et al., 2025).

La paradoja de la inclusión

Una paradoja central define los sistemas modernos de evaluación: las instituciones defienden públicamente la inclusión mientras operan procesos optimizados para la eficiencia, la estandarización y la mitigación de riesgos.

Las consecuencias son sistémicas:

- Procesos rígidos: "No podemos cambiar la evaluación" indica que la inclusión no se consideró en la fase de diseño (Banco Mundial, 2023).
- Retroalimentación codificada: "No es el encaje adecuado" a menudo oculta la incompatibilidad estructural, no la insuficiencia individual.
- Defensividad procesal: La justicia se convierte en defender el proceso en lugar de evaluar los resultados (Messick, 1995).

Cuando los sistemas diseñados para identificar talento excluyen sistemáticamente a los candidatos con discapacidad, el problema no es el mal funcionamiento. El sistema funciona según su diseño, pero en contra de sus valores declarados.

Del cumplimiento a la responsabilidad en el liderazgo

Invitar a estudiantes o candidatos con discapacidad a sistemas de evaluación inaccesibles, y luego ignorar informalmente elementos inaccesibles, no es inclusión. El cumplimiento es el estándar mínimo. La inclusión requiere liderazgo, previsión y competencia en el diseño (Mertens, 2014).

Ya sea en educación, formación, certificación o empleo, los diseñadores de evaluaciones y los responsables de la toma de decisiones son responsables de los sistemas que operan. Cuando surgen lagunas de datos debido a la inaccesibilidad, esas carencias no deben interpretarse como evidencia de una capacidad disminuida (Cunningham et al., 2025). Ir más allá del cumplimiento exige un cambio de la acomodación reactiva al diseño intencionado, respaldado por marcos de gobernanza que prioricen la equidad desde el principio (Banco Mundial, 2023).

Los siguientes ocho principios ofrecen una base para rediseñar los sistemas de evaluación en distintos sectores y jurisdicciones:

- **Auditoría para la realidad**: Ve más allá de las listas de verificación de cumplimiento. Evalúa las evaluaciones para comprobar su accesibilidad real, involucrando a expertos y profesionales con discapacidad.
- **Diseña desde el principio**: Aplica los principios del Diseño Universal desde el principio. La accesibilidad es una pedagogía sólida, liderazgo ético y una gobernanza eficaz (Liu et al., 2024).
- **Tenga en cuenta el coste real**: El coste del diseño accesible es mucho menor que el coste de la pérdida de talento, la pérdida de recursos y la reducción de la innovación.

- **Exige retroalimentación significativa**: Elimina evaluaciones vagas. La retroalimentación debe ser relevante para el rol, basada en la evidencia y libre de suposiciones vinculadas a evaluaciones inaccesibles.
- **Evitar el sesgo comparativo**: Nunca compare datos parciales de evaluación de candidatos con discapacidad con conjuntos completos de datos de otros. Las comparaciones sesgadas institucionalizan el sesgo (Messick, 1995).
- **Proteger la dignidad del** candidato: Evaluar la capacidad sin penalizar la diferencia. Ningún candidato debería sentirse responsable de sistemas inaccesibles.
- **Garantizar Alternativas Accesibles**: Las alternativas accesibles son una obligación legal y ética, no una adaptación opcional ni una medida de ahorro de costes (Banco Mundial, 2023).
- **Fortalecer la supervisión de la** gobernanza: Los organismos reguladores nacionales deben establecer una gobernanza clara sobre cómo se diseñan, administran e interpretan las evaluaciones. Cuando existen lagunas de datos debido a la inaccesibilidad, los resultados no deben compartirse selectivamente ni usarse indebidamente en la toma de decisiones.

En conclusión

Las instituciones suelen afirmar que las personas son su mayor activo. Sin embargo, los sistemas que excluyen sistemáticamente a los candidatos con discapacidad revelan una brecha entre los valores declarados y la realidad operativa. La cultura organizativa se moldea por lo que se tolera. El liderazgo futuro está moldeado por lo que se diseña.

El déficit de datos sobre discapacidad no es una ausencia neutral de información. Es un producto del diseño y su uso en la toma de decisiones constituye una exclusión sistémica (Cunningham et al., 2025; Landes et al., 2025). La exclusión por diseño sigue siendo exclusión. La responsabilidad ahora recae en los responsables de la toma de decisiones para rediseñar las arquitecturas de evaluación para que los candidatos con discapacidad sean evaluados por competencia, no por las limitaciones del sistema.

Referencias

Cunningham, S., Russell, A., Lidington, E. & Shiely, F. (2025). La falta de recopilación de datos en los ensayos clínicos nos impide evaluar la inclusión de personas con discapacidad. *Revista de Epidemiología Clínica*. (No hay cita disponible en los resultados de búsqueda).

Dolmage, J. (2023). *Acceso inaccesible: Replanteando la inclusión de la discapacidad en los espacios académicos*.

Kunnan, A. (2018). Evaluación del sesgo en las evaluaciones de lenguaje. *Pruebas de lenguaje, 35*(3), 331–348.

Laitusis, C. & Karvonen, M. (2025). Un caso para reinventar el diseño universal de los sistemas de evaluación. *Medición educativa: Cuestiones y práctica, 44*(3), 5–14.

Landes, S.D., Swenor, B., Hall, J. & Forber-Pratt, A. (2025). *Datos sobre discapacidad: un estudio de caso sobre la transparencia de la limitación en la investigación*. Becario de Asuntos de Salud.

Liu, K.K., Thurlow, M.L., Quanbeck, M., Bowman, J.A. & Riegelman, A. (2024). *Diseño universal y evaluaciones académicas K-12: Una revisión de alcance de la literatura (Informe NCEO 442).* Centro Nacional de Resultados Educativos.

Mertens, D. (2014). *Investigación y evaluación en educación y psicología: integrando la diversidad con métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos* (4ª ed.). Sabio.

Messick, S. (1995). Validez de la evaluación psicológica: Validación de inferencias a partir de respuestas y actuaciones de las personas como indagación científica sobre el significado de la puntuación. *American Psychologist, 50*(9), 741–749.

Banco Mundial. (2023). Toolkit: Uso de principios de diseño universal para la evaluación (UDA) para diseñar evaluaciones de aprendizaje accesibles. Washington, DC: Grupo Banco Mundial.

La evolución de los derechos de las personas con discapacidad y la defensa basada en derechos

Charles Mossop B.A., M.A., Hon, D.Litt.

Miembro vitalicio de la Unión Mundial de Ciegos, Columbia Británica, Canadá

Es sorprendente que muchas personas asuman que las personas con discapacidad constituyen solo una minoría muy pequeña de la población mundial, pero no es así. Nuestra Tierra cuenta ahora con 8.000 millones de habitantes, y la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que el 15%, o 1.200 millones, cumple al menos uno de los criterios para la posesión de una discapacidad, definida como una condición física o mental que limita los movimientos, sentidos o actividades de una persona. Esas estadísticas convierten a la comunidad discapacitada en la mayor minoría de la familia humana, y dentro de esa minoría hay más de 200 millones de personas ciegas, con visión parcial y sordo/ciegas, pero esa cifra es, como mucho, una estimación conservadora. La recogida precisa y exhaustiva de datos suele verse dificultada por sensibilidades culturales de larga duración en torno a la pérdida de visión. Contrariamente a lo que mucha gente aún parece creer, las personas que viven con pérdida de visión o cualquier otra discapacidad no son deficientes, defectuosas ni dañadas; no son más que un reflejo de la diversidad de la especie humana.

Durante milenios, las personas con pérdida de visión han sido marginadas y marginadas, o a veces incluso cargadas de supersticiones que les otorgan la capacidad de predecir el futuro o curar enfermedades. Lamentablemente, tales actitudes y creencias aún persisten en algunos lugares, y eso significa que el trabajo de educación pública y defensa está lejos de terminar. No se terminará hasta que toda persona que

vive con una discapacidad experimente la independencia e igualdad de oportunidades que disfrutan quienes tienen plena discapacidad. La defensa sigue siendo una necesidad constante, pero hoy puede llevarse a cabo en un contexto diferente al anterior, gracias a la existencia de tratados y convenciones internacionales sobre los derechos de los seres humanos en general, y de las personas con discapacidad en particular.

Para comprender mejor esta situación relativamente nueva, es necesario desde el principio tener claro qué es realmente un derecho, y no es especialmente complicado.

Un derecho humano es una necesidad humana consagrada en la ley.

Las dos palabras clave aquí son *necesidad* y *ley*, y el desarrollo histórico del concepto de derechos humanos ha sido una interacción entre estos dos elementos, que a menudo estaban en desacuerdo entre sí. Dicho de forma sencilla, ha sido una cuestión de quién necesita qué y cómo se puede conseguir.

Derecho

Para empezar, volvamos a la noción de derecho en sí. Todas las sociedades humanas, desde tiempos muy antiguos, han tenido que llegar a un entendimiento sobre lo que las personas deben y no deben hacer. No tenemos ni idea de qué hicieron nuestros antepasados más antiguos al respecto, pero sí sabemos que en sociedades mayormente analfabetas hoy en día, las leyes existen con toda su fuerza, a pesar de que no estén escritas. El arte de la escritura proporcionó un medio duradero para registrar leyes, y el registro arqueológico nos proporciona información sobre los primeros cuerpos conocidos de leyes codificadas. Parece que, mientras sacerdotes y narradores se dedicaban a registrar poemas épicos y relatos heroicos, reyes y potentados estaban ansiosos por que sus palabras, pronunciamientos y leyes se establecieran para que sus súbditos aprendieran y obedecieran, y para que la posteridad se maravillara.

A partir de los babilonios hace 4000 años, también nos han llegado leyes codificadas desde el antiguo Egipto, Sumeria, India, Oriente Medio, China y muchas otras tierras a las que se extendió la escritura, llegando finalmente a Europa Occidental tras el avance de los ejércitos de Roma al inicio de la Era Común. Los romanos trajeron consigo un sistema legal muy refinado que impusieron a quienes conquistaron, y aún hoy se pueden encontrar huellas de él profundamente arraigadas en la ley occidental.

Estos antiguos códigos de leyes tendían a incluir listas de cosas que una persona debía y no debía hacer y a menudo incluían castigos obligatorios—algunos bastante imaginativos—para los transgresores, pero a medida que evolucionaban los sistemas legales, se volvieron cada vez más complejos y surgieron disposiciones que regulaban los derechos de las personas. Sin embargo, tales derechos estaban lejos de ser universales. El derecho romano ofrece un ejemplo claro en los numerosos estatutos que enumeran las cosas a las que los ciudadanos romanos tenían derecho a hacer y los no ciudadanos no tenían derecho a hacer. Lo mismo ocurría con la Carta Magna, firmada

en 1215, mucho después de que los romanos abandonaran Britania, que establecía los derechos de la nobleza para hacer cumplir el sistema feudal en su beneficio y también limitaba la autoridad del rey sobre sus nobles y la iglesia. Por tanto, mediante la Gran Carta, la nobleza consagró en la ley lo que consideraban sus necesidades en lo que respecta a preservar su posición y poder. La gente común, muy alejada de esos asuntos tan elevados del Estado, operaba bajo las reglas y costumbres cotidianas de la vida cotidiana que finalmente se consolidaron en lo que se conoció como el common law.

En Occidente, por tanto, los derechos legales de los individuos se definían en función de quiénes y qué eran; ya fueran aristócratas, ricos comerciantes o terratenientes, artesanos, siervos o esclavos.

Necesidades humanas

A medida que los sistemas legales se desarrollaban con el tiempo, definiendo el comportamiento adecuado mediante la aplicación de leyes físicas, filósofos y pensadores también trabajaban intensamente en cuestiones sobre la vida, la sociedad y el comportamiento adecuado según las leyes morales. Ya en la antigua Babilonia, por ejemplo, se declaraba que quienes se acusaban de infringir la ley tenían derecho a ser presumidos inocentes hasta que se demuestre lo contrario—un principio del que algunas democracias liberales occidentales se enorgullecen de haber originado—y ese derecho estaba claramente escrito en el código legal. En la India, hace unos 2500 años, los pensadores jainistas declararon que todas las criaturas, desde los humanos hasta los *seres invisibles que puedan estar en el aire que respiramos*, poseían el derecho a la vida, y los más devotos de los jainistas barrían el suelo ante ellos al caminar, para evitar pisar cualquier ser vivo, por pequeño que fuera. Este concepto del derecho a la vida estaba incrustado en un código moral, más que legal, pero entre los jainistas, su fuerza era la misma, si no más. Las escuelas posteriores de filosofía y espiritismo indias se centraron en cuestiones de naturaleza similar, pero ninguna llegó a ser tan rígida como el jainismo.

El concepto de derechos universales basados en las necesidades, poseídos por todas las personas simplemente por estar vivos, aún estaba muy lejano, pero los primeros indicios de esa idea pueden verse hasta el siglo V a.C. en Grecia, donde los tres titanes de la filosofía política, Sócrates, Platón y Aristóteles, debatieron y escribieron sobre el estado de derecho. Luchaban por describir lo que imaginaban como una sociedad ideal y por decidir qué papel debía desempeñar la población en la formulación de leyes y políticas públicas. Hacia el 375 a.C., Platón escribió su obra seminal, República, en la que exploró ideas de justicia y felicidad y describió una ciudad-estado utópica gobernada por un rey filósofo donde todas las leyes serían justas y equitativas. Platón previó que en tal sociedad los gobernantes serían felices porque tendrían derecho a esperar decisiones justas y equitativas de sus gobernantes. Ese mismo asunto ya había sido debatido en China por Kong Fuzi, el Maestro Kong, más conocido como Confucio, que murió en el 479 a.C., al menos cincuenta años antes del nacimiento de Platón.

Enraizado en un código moral y ético de conducta, las enseñanzas de Kong Fuzi proponían una doctrina que describía el comportamiento correcto para los hombres educados y los miembros de la clase gobernante, que debían ser elegidos estrictamente en función del mérito. Argumentaba que las personas tienen derecho moral a esperar un comportamiento adecuado de sus líderes políticos y sociales, y su alumno, Mencio (Meng Fuzi), extendió este principio hasta el punto de que, si los gobernantes dejan de comportarse como deben, el pueblo tiene derecho a destituirlos por la fuerza si es necesario. Dicho de otro modo, la gente tiene la necesidad de estar contenta, y si sus gobernantes no pueden preservar esa satisfacción, deberían irse. La influencia de Kong resultó ser enorme en toda Asia, persistiendo hasta hoy, aunque su código de conducta ha sido muy modificado y modificado a lo largo de los siglos.

Aunque los conceptos orientales de derechos humanos continuaron generalmente en una línea no legal, los pensadores occidentales avanzaban en una dirección ligeramente diferente, lo que finalmente llevó a la confluencia del derecho y la filosofía social, dando lugar a la eventual aparición del concepto de derechos como necesidades consagradas en la ley. Las monarquías absolutas gobernaron Europa durante toda la Edad Media—una época de mil años desde mediados del siglo V d.C. hasta mediados del siglo XV—justificadas por la creencia en el derecho divino de los reyes a gobernar, mientras que la gente común solo tenía la obligación de trabajar para sus señores y amos y guardar silencio. Es cierto que la aristocracia y el monarca estaban obligados por costumbre y consenso a proteger a sus súbditos y subordinados, pero este sistema feudal era en realidad una vasta red de interrelaciones económicas en las que el poder podía hacer la justicia. Por supuesto, proporcionó cierta estabilidad social, pero la peste bubónica del siglo XIV marcó su sentencia de muerte. Siguió un largo periodo de desorganización y ajuste social y económico que finalmente dio lugar a la Ilustración con su ola de pensamiento nuevo y transformador. Mientras los aventureros europeos descubrían el Nuevo Mundo, los pensadores europeos descubrían el mundo antiguo, de modo que elementos de las filosofías griega e india se fusionaron con nuevas ideas sociales y políticas occidentales. En Francee, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) afirmó que todos los hombres eran libres e iguales, y esta idea creció y floreció en la segunda mitad del siglo XVIII.

En 1776, la Declaración de Independencia americana resumió este nuevo pensamiento al afirmar que era evidente que todos los hombres son creados iguales y están dotados de ciertos derechos inalienables, entre los que se encuentran la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. Esta visión de los derechos como dotación natural fue incorporada a la Constitución de los Estados Unidos como la Carta de Derechos en 1791, otorgando a estos derechos fuerza de ley y, así, tras tantos siglos, podemos observar la primera aparición tentativa de los derechos humanos tal y como los entendemos hoy. A medida que la Constitución evolucionó y fue enmendada, se consagraron otros derechos, como la libertad de expresión, el derecho a la seguridad, etc., a medida que se identificaban y definían otras necesidades humanas.

Sin embargo, las palabras orgullosas de la Carta de Derechos suenan algo menos ostentosas cuando recordamos que muchos de los hombres importantes que las aprobaron eran dueños de esclavos. Estos derechos recién adquiridos eran muy selectivos, aplicándose, en efecto, solo a hombres blancos educados y con propiedad. La esclavitud persistió en Estados Unidos hasta el final de la Guerra Civil en 1865. Uno recuerda lo que George Orwell escribió en su novela corta satírica *Rebelión en* 1945: *Todos los animales son iguales, pero algunos animales son más iguales que otros*. Sin embargo, a pesar de su naturaleza selectiva, esas ideas, combinadas con varias quejas económicas, impulsaron a los colonos estadounidenses a una acción militar decisiva y a la eventual ruptura de los lazos con Gran Bretaña.

Poco después de estos tumultuosos sucesos en América llegó un suceso que cambió Europa—y algunos dicen el mundo—para siempre; un acontecimiento directamente derivado de las ideas de la Ilustración y la Guerra de Independencia de Estados Unidos. La Revolución Francesa de 1789 trastocó convicciones centenarias de monarquías divinamente designadas y estructuras sociales inmutables. En medio de gritos de libertad, igualdad y fraternidad, se proclamó una nueva era, la monarquía francesa fue arrasada y se establecieron órganos representativos para gobernar al pueblo francés. Los cambios fueron trascendentales y demasiado numerosos para mencionarlos, pero basta decir que el resultado fue una guerra brutal en Europa que duró hasta 1815, y los derechos y libertades generosos prometidos no necesariamente se llevaron a cabo. No obstante, las revoluciones americana y francesa prepararon las bases para un siglo de cambios dramáticos que, combinados con la Revolución Industrial del siglo XIX, alteraron y desestabilizaron gran parte del orden mundial. Durante este tiempo, los derechos de algunos sectores de la sociedad se reforzaron considerablemente, mientras que los ideales ilustrados del siglo XVIII fueron en gran medida olvidados a medida que las potencias europeas agotaron sus imperios y la América de clase alta disfrutó de lo que Mark Twain llamó la Edad Dorada. Estos intereses dinásticos, imperiales y económicos pronto chocaron entre sí, y el mundo se precipitó de cabeza hacia un conflicto global.

No fue hasta el final de la Primera Guerra Mundial, en 1918, cuando se reavivaron las ideas sobre los derechos humanos y comenzaron a tener lugar discusiones concretas tanto a nivel teórico como político. El marco para esto fue la Sociedad de Naciones, pero ese experimento en derecho internacional y cooperación fracasó por falta de apoyo, y las consecuencias de la guerra, junto con políticas económicas derrochadoras, llevaron a la Gran Depresión de los años 30, cuando los ricos se hicieron manifiestamente más ricos. Ese periodo de convulsiones sociales, junto con la represión de Alemania tras la guerra, dio lugar a la Segunda Guerra Mundial y a un cambio sísmico en la forma de pensar. La magnitud de ese conflicto, los millones de muertos y el horror indescriptible del Holocausto, o Shoá (Calamidad), impulsaron a las naciones a intentar la creación de un nuevo y más seguro orden mundial basado en el respeto por todos los seres humanos y un sólido código de leyes internacionales. La conciencia de los peligros que

suponen las armas nucleares y la Guerra Fría añadió una urgencia muy pragmática a la situación.

En consecuencia, en los años posteriores al cese de hostilidades en agosto de 1945, nació la ONU y, con el tiempo, se establecieron sus numerosas agencias junto con otras entidades globales: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), y muchos otros. Paralelamente, se crearon instituciones financieras y económicas globales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y sus numerosos bancos regionales subsidiarios, la Organización Internacional de las Tierras (OIT) y la Organización Mundial del Comercio (OMC). Se estableció la Corte Internacional de Justicia (CIJ), a veces llamada la Corte Internacional de Justicia, al igual que la Corte Penal Internacional (CPI) en La Haya. Todas estas entidades surgieron con el tiempo tras la guerra como parte de un esfuerzo deliberado para remediar desigualdades económicas y sociales y resolver disputas legales entre naciones. El objetivo era crear una comunidad global interdependiente de naciones bajo el derecho internacional, lo que, se esperaba, redujera las posibilidades de futuras guerras. Fue, y sigue siendo, una causa noble, pero su éxito hasta ahora es, como mucho, discutible. No obstante, ese pensamiento proporcionó el terreno en el que nuestro concepto actual de derechos humanos creció y floreció.

Tras los juicios por crímenes de guerra de Núremberg de 1945-46, el rechazo al nazismo y al Holocausto llevó a muchos políticos, educadores, filósofos y éticos a pedir una declaración clara sobre los derechos humanos. En consecuencia, se formó un comité, presidido por Eleanor Roosavelt (1884-1962), y en diciembre de 1948, la Resolución #217 de la ONU estableció la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (DUDH) en París, donde se encontraba la ONU en ese momento. Era solo una declaración y, por tanto, no tenía fuerza de ley, pero fue un paso trascendental al proclamar derechos trascendentes, es decir, derechos que poseen todas las personas en todas partes simplemente por estar vivos en la tierra. Tal idea era dramáticamente nueva en su momento, pero gran parte de lo que decía la Declaración reflejaba filosofías e ideologías anteriores. Por ejemplo, en palabras de la Declaración, pretendía *garantizar el valor de todos los seres humanos* y proclamaba el derecho de todas las personas a la dignidad y la igualdad. Declaraba el derecho a la vida, la libertad de movimiento, la libertad de recibir y proporcionar información e ideas (educación), y contenía una prohibición de todas las formas de esclavitud y tortura. Podemos encontrar fácilmente paralelismos con los jainistas de la India, la Ilustración, la Revolución Francesa y la Carta de Derechos estadounidense. La gran diferencia, sin embargo, residía en el concepto de universalidad, algo que hemos visto tardar siglos en aparecer.

Aunque la DUDH de la ONU es ahora bastante aceptada como principio rector, no fue apoyada unánimemente en su creación. Los críticos la declararon como un reflejo de percepciones y valores morales puramente occidentales, y por tanto no universal en

absoluto, pero aun así, la Declaración ha sido un catalizador para un discurso político y social más amplio y más amplio durante el resto del siglo XX y más allá.

Como se ha señalado, la Declaración no tenía fuerza de ley—de hecho, el propio concepto de derecho internacional aún estaba en sus inicios en 1948—por lo que los derechos que enumeraba, aunque abordaban necesidades percibidas, eran en gran medida principios teóricos, no consagrados en la ley como ahora entendemos que deben estarlo. Sin embargo, a medida que se desarrollaba este nuevo pensamiento, muchas convenciones y tratados siguieron a la UIDHR durante la segunda mitad del siglo XX, y estos instrumentos no eran simples declaraciones; al contrario, fueron adoptados por la ONU y dieron fuerza de ley. Hubo acuerdos sobre los derechos civiles y políticos de una persona, la eliminación de la discriminación contra las mujeres, los derechos de los niños e incluso una revisión de la Convención de Ginebra sobre los Derechos de los Prisioneros de Guerra, por nombrar algunos. Se puede discutir eternamente sobre la eficacia de tales afirmaciones, pero seguramente es mejor intentar establecer un estándar de comportamiento adecuado que no hacer nada. Eso es un tema para otro momento, pero en cualquier caso, en ninguno de estos nuevos instrumentos se mencionó los derechos de las personas con discapacidad. Cuando se planteó ese tema, la respuesta más frecuente fue que los acuerdos ya existentes se aplicaban a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, y por tanto no era necesario un tratado separado.

Aunque esa postura pospuso el asunto un tiempo, se estaba haciendo una sugerencia mucho más insidiosa y perniciosa. Algunos decían que las personas con discapacidad no requerían mención especial, porque no tenían las mismas necesidades que las personas con discapacidad. ¿Necesitan educación si no pueden aprender? ¿Necesitan libertad económica si no pueden trabajar? ¿Necesitan libertad de movimiento si no pueden viajar? Y la lista seguía. Estas preguntas rara vez se expresaban públicamente y siempre estaban disfrazadas con palabras diplomáticas, aunque condescendientes, pero este autor puede dar fe de que se las hicieron por su propia experiencia mientras defendía su propio papel como persona con discapacidad. Lamentablemente, parece que hoy se les está preguntando de nuevo en algunos ámbitos.

A principios del siglo XXI, se había hecho evidente que era necesario un instrumento jurídico internacional que se centrara específicamente en los derechos de las personas con discapacidad, por lo que en 2001 se iniciaron debates sobre la tarea de redactar el texto. Muchas organizaciones internacionales de discapacidad trabajaron juntas tras conseguir primero el patrocinio del Grupo de Países de América Latina y el Caribe (GRULAC) y el apoyo adicional de México. Todos estos países acordaron presentar el documento ante la Asamblea General de la ONU para su adopción; algo que, por supuesto, las organizaciones de discapacidad no podían hacer por sí mismas. El trabajo duró cinco años, pero en 2006 la ONU adoptó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la CDPD de la ONU. Como todos esos instrumentos de la ONU, la Convención no podría entrar en vigor hasta que al menos veinte Estados

miembros la hubieran ratificado, y eso se logró en 2008, convirtiéndose en el primer y único tratado internacional que delimitaba y protegía específicamente los derechos humanos de las personas con discapacidad. Hoy en día, más de 200 países han ratificado o adherido la Convención.

El punto fundamental sobre la Convención es que no es una simple declaración de creencia o intención. Al contrario, es derecho internacional, tal que una vez que un país lo ratifica, ese país está obligado a implementar las disposiciones que contiene, y puede ser responsabilizado si no lo hace. En todos los milenios de historia humana, las personas con discapacidad nunca antes habían estado en la posición en la que se encuentran ahora, y las disposiciones de la Convención forman el marco legal de lo que ahora llamamos defensa basada en derechos.

Entonces, ¿qué dice el CRPD? Dice, en esencia, que las personas con discapacidad poseen los mismos derechos humanos que cualquier otra persona, y puede resumirse así. La Convención garantiza que las personas con discapacidad tengan derecho a participar plenamente en la vida social, cultural, económica, política y artística de sus comunidades, sus países y del mundo. Esa declaración abarca todo lo que uno pueda imaginar: educación, empleo, libertad de movimiento, etc., y, para tomar prestadas las palabras de la DUDH de la ONU, garantiza *el valor* de cada persona con discapacidad. La Convención enumera los derechos individualmente, por supuesto, pero al hacerlo, añade una declaración de la más profunda importancia. Dice que esos derechos son *universales, indivisibles e interdependientes, y están interrelacionados,* y eso significa que un país que haya ratificado o adheído a la Convención debe implementar todas sus disposiciones. No puede elegir una sobre otra, ya que aceptar a una es aceptar a todo, e ignorar a una es ignorar a todas. Cada derecho individual, por ejemplo, el empleo, depende de todos los demás para su plena realización. Es absurdo argumentar que una persona tiene derecho al empleo, pero no a la educación ni a la libertad de movimiento.

Por excelente que suene todo esto, la ratificación de la Convención por parte de un país no es el final de la historia. A menos que se cumplan sus disposiciones, la Convención es simplemente palabras vacías en un papel. El cumplimiento puede ser un requisito legal, pero la experiencia nos muestra claramente que aún debemos defenderlo. La ratificación es solo el primero, y quizás el más fácil, paso en el proceso de reclamar los derechos que garantiza la Convención, y es un hecho triste que, a pesar de la ratificación, estos derechos están siendo restringidos o incluso ignorados en demasiados países hoy en día, a medida que las ideologías políticas y sociales cambiantes transforman nuestro mundo.

Abogacía

Ahora que hemos visto cómo surgió el concepto de derechos humanos en general, y los derechos de las personas con discapacidad en particular, a través del crecimiento y desarrollo de sistemas legales e ideologías sociales, el escenario está preparado para considerar la defensa que ahora debe llevarse a cabo. Hoy en día, en colaboración con

las Organizaciones de Personas con Discapacidad (DPOs) de todo el mundo, los profesores abogan por sus estudiantes, padres, hijos y adultos por sí mismos, tanto individual como colectivamente. Sin embargo, esta defensa ya no es exactamente lo que era.

En este punto, dejemos claro qué significa realmente la defensa de los derechos. La definición que suele usarse es que la defensa es elapoyo público o recomendación de una causa o política concreta. Lo importante a recordar es que cuando abogamos hoy, no estamos pidiendo, con la gorra en la mano, algún tipo de trato único o especial beneficioso. Al contrario, reclamamos los derechos otorgados a todas las personas con discapacidad por la CRPD de la ONU. El cumplimiento por parte de un país de las disposiciones de la Convención no es un acto de generosidad o caridad, es un acto de justicia ante la ley.

Así que, cuando nos acercamos a un legislador, un departamento gubernamental, una organización, un propietario de tienda o cualquier otra persona o entidad como defensor, lo hacemos en el contexto de derechos, no buscando un favor que le conceda la buena voluntad de alguien. Sin embargo, esto no significa que entremos y golpeemos los escritorios de la gente y hagamos demandas enérgicas. He visto a gente intentar ese enfoque y siempre acaba mal. Nunca funciona, y no es lo que significa la defensa basada en derechos. Sí, puede ser frustrante, si no frustrante, a veces, pero un enfoque equilibrado y mesurado siempre es lo mejor. Aquí tienes algunas sugerencias a tener en cuenta.

Para empezar, es importante familiarizarse plenamente con la CRPD de la ONU. No podemos representar nuestros derechos ni los derechos de los demás ante alguien si no sabemos cuáles son. También debemos ser conscientes del marco legislativo de nuestro propio país, dentro del cual debe darse el cumplimiento de la CDPD. Si es necesario, debemos estar dispuestos a citar la Convención así como las leyes nacionales en relación con los temas que estamos discutiendo. Es probable que las personas o grupos con los que hablamos no sepan mucho sobre la Convención, si es que saben algo, así que debemos asegurarnos de tener la ventaja si tenemos problemas.

Después, debemos asegurarnos de hablar con las personas adecuadas. Si buscamos una solución a una situación o problema, necesitamos hablar con alguien que realmente pueda hacer algo al respecto. Si hablamos con otra persona, probablemente nos escuchará educadamente y luego se olvidará de nosotros en cuanto nos vayamos. Por supuesto, a veces es necesario ver a otras personas en camino hacia las personas adecuadas, como en un departamento gubernamental, pero el axioma sigue vigente. Sabe con quién necesitas hablar y haz lo necesario para llegar a ellos. En resumen, debemos hacer los deberes.

Al presentar nuestro caso, debemos ser asertivos, pero nunca agresivos. A nadie le gusta que le acoso, y siempre lo haremos mejor si formamos una buena relación con

quien hablemos. En muchos sentidos, las buenas relaciones están en el corazón mismo de una defensa exitosa.

Aunque pueda ser tentador dar vueltas en torno a nuestros puntos, deberíamos recordar el valor del tiempo de los demás. Normalmente es mejor ir al grano y ser directo, pero sin ser brusco.

Nunca amenaces ni siquiera suenes amenazante. Amenazar es destruir la posibilidad de establecer buenas relaciones. Esfuérzate por ser diplomático. No siempre es fácil mantener la calma cuando tratamos con una persona que nos trata como si fuéramos insignificantes o personas sin importancia simplemente porque somos ciegos o tenemos alguna otra discapacidad. Es difícil soportar palmadas verbales en la cabeza, pero al final, la diplomacia siempre gana.

Por último, y quizás lo más importante, debemos ser extremadamente cuidadosos al hacer declaraciones públicas. Nunca deberíamos intentar avergonzar a nadie para que actúe. A nadie le gusta sentirse avergonzado, y esto es especialmente significativo cuando se trata de gobiernos, porque de todas las personas en este mundo, son los políticos quienes más odian sentirse avergonzados. Así que, si hablamos públicamente de un tema de incidencia, debemos ser muy cautelosos. Puede que pongamos en evidencia a nuestro gobierno para que actúe una vez. Si tenemos mucha suerte, puede que lo hagamos dos veces, pero probablemente nuestras posibilidades de un compromiso positivo en el futuro se arruinarán. Podríamos lograr una o dos victorias a corto plazo, pero habremos quemado nuestros puentes. Los políticos tienen una memoria variable que puede ser corta o muy, muy larga, según ellos lo consideren conveniente.

Mientras nos dedicamos a representarnos a nosotros mismos o a otras personas con discapacidad, debemos esforzarnos por persuadir, no con presión, sino con paciencia; correcto, no con críticas, sino con cuidado; y abogar, no con ira, sino con autoridad.

¿Y de dónde viene esa autoridad? Proviene del poder de nuestra convicción de que nuestra causa es justa, y de las disposiciones de la CRPD de la ONU—¡la Carta de Derechos de la comunidad discapacitada!

Nuestra fortaleza reside en nuestra unidad de propósito y en nuestra determinación compartida de que las personas con discapacidad no sean marginadas ni ignoradas. Además, nuestra defensa será aún más eficaz si hablamos con una sola voz. Personas dedicadas y comprometidas, diciendo lo mismo y enviando el mismo mensaje, pueden mover montañas. El CRPD ha declarado a qué tienen derecho las personas con discapacidad, por lo que la defensa ahora tiene un enfoque claro y la unidad es fundamental.

Hay una historia sobre un rey que gobernó en la antigüedad y tuvo dos hijos. A medida que crecía, empezó a preocuparse de que, tras su muerte, sus hijos se pelearan y debilitaran el reino, haciéndolo vulnerable a ataques de sus vecinos. Así que, un día,

llamó a sus hijos y les dio a cada uno un palo de madera. Les dijo que rompieran sus palos por la mitad. Después de eso, les dijo que unieran las dos mitades y las rompieran. Eso también lo hicieron, pero luego les dijo que juntaran los cuatro palos y los rompieran. Esto no pudieron hacerlo, y la lección es clara. En la unidad hay fuerza.

Así que, mientras continuamos nuestro trabajo de defensa, deberíamos llevarnos con nosotros nuestra comprensión de los derechos de las personas con discapacidad tal como se encuentra en la CRPD de la ONU, llevar nuestra investigación, nuestra determinación para triunfar y la historia del antiguo rey y sus hijos. ¡Recuerda los cuatro palos y mantente unido! Defiende a nuestros estudiantes, a nuestros hijos, a nuestros seres queridos y a nosotros mismos. Comprended nuestros derechos, y los de ellos, y reclamadlos con orgullo. Fueron siglos en formarse, pero ahora están aquí.

Invitación a contribuir a futuros números

The Educator se publica dos veces al año para fomentar la "conexión" dentro de la comunidad global de personas con discapacidad, facilitando el intercambio de conocimientos, el intercambio de recursos y las conexiones emocionales a través de estudios de caso e historias personales. El Comité de Publicaciones acepta la presentación de artículos, informes, revisiones y documentos de posición, así como contribuciones sobre programas y modelos educativos VI. Estas propuestas están destinadas a involucrar a miembros y socios de ICEVI, padres y cuidadores, líderes y administradores, investigadores y estudiantes de educación superior, proveedores y consumidores de tecnología, así como profesionales de los sectores de la educación, la salud y la rehabilitación.

Temas y plazos de envío para próximos números

Edición de julio de 2026: Tecnología e IA – las presentaciones deben presentarse antes del 31 de mayo de 2026

Número de enero de 2027: Alianzas entre padres, familias y comunidad – las presentaciones deben presentarse antes del 30 de noviembre de 2026

Número de julio de 2027: Intervención temprana y desarrollo y educación en la primera infancia – las presentaciones deben presentarse antes del 31 de mayo de 2027

Directrices de envío

Por favor, envía tus aportaciones a Publications@icevi.org.

- Idioma: inglés
- Información del autor: Incluye tu nombre, título, país y datos de contacto

- Formato: MS Word, fuente Arial de 12 puntos, doble espacio entre líneas, párrafos alineados a la izquierda
- Estilo: Evita jerga compleja; Define acrónimos, abreviaturas y términos técnicos.
- Longitud:
    - Los manuscritos académicos de hasta 5000 palabras deben cumplir con los requisitos éticos para la investigación original e incluir permiso para usar el material.
    - Informes, revisiones, descripciones de programas, documentos de posición, etc.: Aproximadamente 1500 palabras
- Figuras y tablas: deben estar numeradas y claramente etiquetadas
- Medios: Fotos y vídeos son bienvenidos
    - Por favor, solicite permiso de los padres/cuidadores para fotos de niños menores de 18 años, o permiso verbal para fotos de adultos.
    - El Formulario de Consentimiento de ICEVI puede descargarse desde la sección de Publicaciones de la página web de ICEVI: https://icevi.org/educator/
    - Incluye una breve descripción o pie de foto con cada foto

Únete a ICEVI: Amplía el acceso a la educación inclusiva para personas con discapacidad visual

Reúne ideas. Conecta a la gente. Influye en el cambio.

A nivel mundial, 2.200 millones de personas viven con discapacidad visual, y muchos niños—especialmente niñas y personas con discapacidades múltiples—se enfrentan a serias barreras educativas. Durante más de 70 años, el Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) ha unido una red global de educadores, defensores y responsables políticos para promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

¿Por qué unirse a ICEVI?

Convertirse en miembro de ICEVI significa unirse a un movimiento para eliminar barreras y ampliar las oportunidades educativas a nivel mundial. Los miembros se benefician de:

• Compromiso con líderes y responsables de la toma de decisiones globales

• Impacto colectivo a través de la colaboración multisectorial

• Influencia en la política educativa, la investigación y la financiación

• Oportunidades para compartir conocimientos y participar en la defensa global

Oportunidades de membresía

ICEVI ofrece diversos niveles de membresía para organizaciones e individuos, desde líderes globales en educación inclusiva hasta pequeñas instituciones, investigadores y defensores. Los miembros aportan experiencia y moldean la estrategia global de ICEVI, beneficiándose de redes de alto nivel, reconocimiento y aprendizaje compartido.

Colabora con nosotros

ICEVI acoge con satisfacción colaboraciones y patrocinios para iniciativas globales clave, incluida la Campaña Global de Alfabetización en Braille de ICEVI, en colaboración con la Unión Mundial de Ciegos.

Únete a nosotros y ayuda a crear un mundo donde la educación sea accesible para todos.

Datos de contacto

Para información sobre la membresía, publicaciones e iniciativas de ICEVI:

Correo electrónico: publications@icevi.org; info@icevi.org ; Página web**:** www.icevi.org