

APRENDIENDO DE LA DIFERENCIA.

UN PROGRAMA DE CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA SITUACIÓN VISUAL

Jorge Luis González Fernández



SUMARIO:

Uno de los primeros pasos que posibilita que las personas con déficit visual asuman su situación y pongan en marcha estrategias de afrontamiento eficaces consiste en proporcionar información veraz acerca de su situación, sus posibilidades y limitaciones. En el caso de los niños con déficit visual, las primeras fuentes de información acerca de este tema suelen recaer en los compañeros y en la actividad espontánea del niño con el medio, generando interpretaciones, actitudes y comportamientos no siempre deseables. Este artículo presenta un programa educativo diseñado para mejorar el conocimiento y ajuste de los alumnos con déficit visual a su situación.

SUMMARY:

One of the first steps which enables people with sight deficiency to accept their situation and to put efficient strategies into effect consists of providing true information about their situation, their possibilities and limitations. In the case of children with sight deficiency the first sources of information about this theme usually come from their companions and on spontaneous activities of the child within the environment, generating interpretations, attitudes and behaviours, not always desirable. This article presents an educational programme designed to improve the knowledge and adjustment of the pupils with sight deficiency to their situation.

I. La atención a las personas con déficit visual

En las últimas décadas los servicios destinados a la atención de las personas con déficit visual han tenido un importante desarrollo en nuestro país. Se han diseñado áreas de intervención específicas para compensar las necesidades que los distintos tipos de déficit visual pueden generar (orientación y movilidad, rehabilitación visual, habilidades para la vida diaria, lectoescritura braille, estimulación visual, tiflotecnología, etc.) (ONCE, 1996), Martínez, I., 2000; Blasch, Wiener, y Welsh, 1997) y se ha provisto de una extensa red de profesionales que posibilitan que la prestación de estos servicios llegue a la práctica totalidad de la población que lo requiere.

Este importante desarrollo ha tenido como finalidad principal la compensación de las dificultades personales, funcionales y sociales que el déficit visual puede generar (EDIS, 1993). Sin embargo el conocimiento de la situación visual por parte de las personas afectadas y su ajuste personal a esta circunstancia ha tenido un tratamiento mucho menos generalizado. Efectivamente, las personas adultas cuyo déficit visual ha acontecido recientemente suelen ser, al menos, informadas por los profesionales médicos implicados. En el caso de los niños con pérdidas visuales recientes, los padres u otros profesionales suelen llevar a cabo esta labor, fundamentalmente si genera dificultades emocionales claramente visibles. Pero ¿qué ocurre cuando el déficit visual aparece en los primeros momentos del desarrollo? La bibliografía revisada recoge muy poca información acerca del abordaje de esta circunstancia que, sin duda, ocupa un lugar relevante para propiciar un desarrollo personal adecuado y el ajuste a su situación visual. La falta de intervención profesional a este nivel hace que el conocimiento de esta realidad y el ajuste emocional quede en manos de las interacciones que espontáneamente mantienen los alumnos con déficit visual con sus compañeros en la realización de las actividades lúdicas y educativa propias de estas edades y a las interpretaciones que se hacen de ellas. Así, cuando los niños no eligen a su compañero con déficit visual en los juegos de patio, cuando hacen referencia directa a su déficit visual, cuando recibe apoyo extra por parte del profesorado, se está movilizand o informaciones relacionadas con su situación visual que serán interpretadas y valoradas por el alumno con déficit visual y por

sus compañeros y que, en última estancia, constituirán elementos importante dentro del proceso de construcción de su autoimagen y autoconcepto como persona con déficit visual (Onrubia, 1995; Rodrigo, 1994).

El programa *Aprendiendo de la Diferencia* que a continuación se describe, se inserta dentro de un enfoque educativo cuya finalidad principal la podemos concretar en la mejora del ajuste a su situación visual a través del conocimiento progresivo de su condición visual, de los efectos que genera y de formas efectivas de afrontamiento. Se trata de un instrumento de trabajo para que los profesionales de la educación puedan abordar estas necesidades formativas que la diferencia visual genera y que, de no hacerse convenientemente, pueden dificultar la construcción de una autoconcepto y una autoimagen positiva.

Como hemos comentado, podemos formular las finalidades principales del programa en torno a la mejora del conocimiento de su situación visual. Abordar esta finalidad implica la formulación de objetivos más operativos que nos permitan diseñar un programa de actuación. Siguiendo este principio, hemos seleccionado tres grandes factores relacionados con la situación y visual y que son potencialmente útiles para promover el control del alumno sobre su situación (Mayor, Suengas y González, 1984). Estos factores son los siguientes:

- a) El conocimiento de su situación visual.
- b) El conocimiento de las repercusiones personales, funcionales y sociales que el déficit visual genera en el alumno.
- c) El conocimiento de las estrategias e instrumentos que le ayuden a compensarlos.

El conocimiento de la situación visual se configura dentro de este programa como un elemento esencial para comprender, asumir y controlar los efectos que el déficit visual genera. *¿Cómo ven los demás y cómo veo yo? ¿Por qué esta diferencia? ¿Cómo funciona mi sistema visual? ¿Qué patología tengo?* Son cuestiones necesarias de abordar si quere-

2. Finalidades que guían el programa

mos preparar a los alumnos para afrontar las repercusiones que su déficit visual puede causar. Pero aunque el conocimiento de su situación visual sea una condición necesaria no es suficiente para asegurar un buen ajuste. Otro factor necesario consiste en que la persona conozca las repercusiones funcionales y sociales que se derivan de su déficit visual. *¿En qué aspectos me afecta? ¿Qué condiciones ambientales mejoran y empeoran mi visión? ¿Qué actividades cotidianas y escolares se ven afectadas?* De nuevo nos encontramos con aspectos esenciales que la persona debe conocer para poder comprender y asumir su situación visual. Pero ambos factores, el conocimiento de la situación visual y las repercusiones que generan, servirían de poco si no introducimos un tercer elemento que permita compensar, al menos en parte, estas repercusiones. *¿Qué ayudas e instrumentos pueden ayudarme a compensar los efectos de mi déficit visual? ¿Qué estrategias puedo utilizar para sacar el mayor partido al resto visual o a otros sentidos?* Estas y otras cuestiones similares aportan un último aspecto que, junto a los anteriores, facilitan la comprensión y el control de la situación visual.

3. Características de la población

Este programa está diseñado para alumnos con déficit visual escolarizados en el segundo ciclo de Educación Infantil y en la etapa de Educación Primaria. Su carácter educativo hace que sea adecuado para abordar las necesidades educativas relacionadas con el conocimiento de su situación visual, las repercusiones personales, funcionales y sociales que le generan y las estrategias e instrumentos que le ayudan a compensarlas. No obstante, su mismo enfoque preventivo hace que sea especialmente indicado para alumnos cuyos déficits visuales no han generado desajustes emocionales importantes y que requieren de enfoques terapéuticos más individualizados.

4. El programa *Aprendiendo la diferencia*

El programa está diseñado para abordar de forma recurrente estos tres objetivos a lo largo de la Educación Infantil y de la Educación Obligatoria. Sin embargo, su desarrollo y experimentación no está

concluida. Actualmente se encuentra muy avanzada en la Etapa de Educación Infantil, en la que se han diseñado y experimentado la mayor parte de las unidades didácticas. En la Etapa de Educación Primaria se ha diseñado el enfoque general de trabajo y experimentado una unidad didáctica, planteándose para el presente curso 2003/2004 su finalización. La continuación del programa en la educación secundaria obligatoria está prevista para el curso escolar 2004/2005.

ETAPA	FASE	
	Diseño	Experimentación
Educación Infantil	X	X
Educación Primaria	X	2003/2004
Educación Secundaria	2004/2005	2004/2005

Podemos resumir los principios teóricos que vertebran el programa en torno a tres ejes fundamentales:

- a) El programa se orienta dentro de los *modelos constructivistas* que consideran los procesos de enseñanza - aprendizaje como una actividad compleja en el que la persona pone en interacción sus ideas con otras fuentes de información hasta reformularlas en otras más complejas. De este principio general se deriva un procedimiento de trabajo educativo que prima la actividad investigadora del alumno en torno a su situación visual y la búsqueda de soluciones alternativas frente a la transmisión de conocimientos y la receta de remedios (García y García, 1993).
- b) Parte de una *visión crítica* de la enseñanza que entiende que la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos que ayuden a los alumnos a comprender y participar en la sociedad en la que viven. Desde este enfoque la educación debe fomentar el papel

5. Fundamentación teórica del programa

activo de los alumnos en la transformación social que, en el caso en el que nos ocupa, se centra en el trabajo por una sociedad tolerante, solidaria y respetuosa con las diferencias.

- c) Promueve una *visión inclusiva* en el abordaje educativo de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El aula se entiende como una comunidad de aprendizaje más que como elementos aislados y con necesidades individuales (García Pastor, 1995; López Melero, 1990; Stainback y Stainback, 1999) La presencia de un alumno con déficit visual en un aula se interpreta como una oportunidad para promover el conocimiento mutuo (Aguado, 1994).

6. Principios metodológicos

Si bien cada etapa tiene unas características específicas, todas comparten unos mismos principios metodológicos generales. De esta forma el programa mantiene los siguientes principios:

- a) Partir de *problemas relevantes* para los alumnos. Una de las primeras causas por las que los alumnos no conectan con los intentos de los adultos de mejorar sus conocimientos y habilidades es la de situar las temáticas de trabajo fuera de su campo de intereses. La falta de motivación aboga al fracaso cuando la intención educativa se sitúa más allá del aprendizaje repetitivo y se adentra en cambios verdaderamente significativos en la forma de interpretar y afrontar problemas cercanos a los alumnos. Este es el motivo por el que hay que cuidar muy especialmente la temática de trabajo relacionándola con los intereses de los alumnos a la vez que se presenta como problemas reales y abiertos que favorecen la indagación (García y García, 1993; Funes, 2003).
- b) Utilizar una *metodología participativa* en la que el alumno se convierta en el principal *investigador* de lo que le está ocurriendo y se le escucha y respeta en la búsqueda de soluciones (Cubero, 1997; García y García, 1993). El educador, en este caso, debe convertirse en un asesor que facilita el proceso de *análisis*, de construcción

por parte del alumno, de conclusiones más realistas y de adopción de soluciones más eficaces. A modo de ejemplo podemos indicar que la autovaloración del propio alumno, con la ayuda de su profesor, de sus competencias en lectura con y sin ayudas ópticas, tienen un efecto mucho más positivo en el reconocimiento de sus posibilidades y en la aceptación de esas ayudas, que la valoración externa y la prescripción de instrumentos ópticos por parte de expertos.

- c) *Secuenciar las intervenciones a lo largo de su ciclo vital.* El conocimiento de nosotros mismos y el abordaje de los problemas que el déficit visual nos plantea a lo largo de la vida no pueden circunscribirse a intervenciones puntuales que resuelvan definitivamente el problema. Más bien, requiere de momentos de intervención que a lo largo de la escolaridad, promuevan un conocimiento cada vez más profundo de sí mismo y de abordajes progresivamente más complejos de las situaciones problemáticas que el déficit visual puede generar. Siguiendo este principio se deben diseñar secuencias de actividades a desarrollar a lo largo de la escolaridad del alumno y que hagan referencia a problemáticas típicas que genera el déficit visual. Se trata, por el contrario, de ir abordando el déficit visual progresivamente y de forma recurrente, tanto su conocimiento como las repercusiones que ya desde los primeros años van generando.
- d) *Engarzar los objetivos señalados y las actividades a desarrollar con el currículo del alumno.* Si entendemos que el currículo del alumno es el elemento aglutinador de las enseñanzas, debe dar cabida a las actividades encaminadas a mejorar el conocimiento de sí mismo y el afrontamiento de las situaciones en las que el déficit visual genera dificultades. Este planteamiento implica utilizar el currículo del alumno cuando da pie a ello, incluir modificaciones que supongan una mejora para todos los alumnos del aula o, por último, enriquecerlo con actividades de apoyo que se realicen expresamente para ello. Los objetivos descritos para facilitar el ajuste a la situación visual pueden y deben fundamentarse en las áreas curriculares propias de la Educación Infantil y Obligatoria.

- e) *Abordar estos contenidos no sólo con el alumno con déficit visual sino con todo el aula.* Las finalidades contempladas en este programa de actuación exceden lo individual y pasa al ámbito del aula. Efectivamente el conocimiento de la situación visual, de las diferentes formas de percepción y de estrategias de compensación son de interés formativo en una sociedad heterogénea y diversa como la nuestra. El desconocimiento de la diferencia dificulta enormemente la integración social. Por otro lado, no debemos olvidar que los compañeros ocupan un papel relevante en sus intereses y como elemento generador de dificultades de relación, lo que inevitablemente debe llevarnos a incluirlos en el proceso de intervención (Aguado, 1994).
- f) *Involucrar a las familias.* Por último señalar que las actividades que se desarrollen deben involucrar a las familias. El conocimiento de la situación del alumno con déficit visual y de sus posibilidades debe ser compartido con la familia si queremos propiciar el entendimiento y el ajuste no sólo del individuo ante el déficit, sino también el ajuste de la familia a la situación y necesidades que genera. Una intervención educativa y preventiva debe abordar de forma paralela el conocimiento que la familia tiene acerca del déficit y las concepciones que están construyendo al respecto (Rodrigo, 1994).

7. Formato de intervención

Si bien los grandes objetivos y fundamentos metodológicos subyacentes son básicamente similares para toda la población, podemos diferenciar dos enfoques metodológicos en base a la etapa educativa en la que se aplica:

Etapas de Educación Infantil:

En la Etapa de Educación Infantil el programa adopta un formato basado en la exposición de cuentos interactivos y el desarrollo poste-

rior de actividades relacionadas con él. La utilización de cuentos en educación infantil es un recurso ampliamente utilizado en esta etapa por su potente capacidad para captar la atención de los niños. No obstante, la presentación de los cuentos presenta algunas características que hacen que este recurso educativo vaya más allá de la mera exposición de ideas o comportamientos modélicos relacionados con el déficit visual:

- a) *Problematización*. Los distintos cuentos abordan temáticas relacionadas con el déficit visual y que se refieren al conocimiento de la problemática visual que presenta el alumno, a los efectos cotidianos que producen y a estrategias o instrumentos de compensación. El planteamiento de estos temas se realiza a través de problemas que deben afrontar los personajes del cuento con ayuda de todos los alumnos.
- b) *Interactividad*. Los cuentos están diseñados en un formato interactivo que fomenta la participación de los niños con la finalidad de facilitar la explicitación de sus ideas respecto a la temática que se aborda, su análisis y la confrontación con otras formas de resolución. Los alumnos se convierten así en personajes del cuento, favoreciendo su participación e implicación.
- c) *Generalización*. Los conocimientos y procedimientos de resolución utilizados por los personajes de los cuentos para resolver los problemas que el déficit visual les plantea, se generalizan a la vida cotidiana del alumno con déficit visual y, según el tema tratado, a los compañeros a través de actividades posteriores diseñadas a tal fin.

Etapas de Educación Primaria:

En la Etapa de Educación Primaria el programa presenta actividades de enriquecimiento de las unidades de Conocimiento del Medio habitualmente relacionadas con los grandes objetivos señalados. Estas unidades suelen distribuirse en cada ciclo educativo a razón de una o

dos temas que abordan temáticas como los sentidos o el sistema visual. Por tanto, se trata de adaptar el currículo a la realidad de los alumnos, profundizando en los contenidos relacionados con el sistema visual, las patologías que presentan los alumnos del aula o sus familiares más cercanos, las dificultades que generan y las formas más eficaces de compensación. El abordaje de este enriquecimiento curricular se realiza a través de un enfoque de corte constructivista cuyas características básicas podemos resumir en:

- a) Promueve la *investigación* de los alumnos a partir de problemáticas motivadoras, como por ejemplo, la construcción de una cámara estenopeica como paso inicial hacia la comprensión del sistema visual, la realización de encuestas para identificar y analizar patologías visuales en familiares cercanos, la simulación de diferentes situaciones visuales, etc. (García y García, 1993).
- b) Fomenta la *explicitación de los problemas visuales* personales o familiares frente a la usual tendencia a evitarlos u ocultarlos. Exteriorizar el problema es el primer paso en su resolución, hecho que se ve facilitado cuando se analiza dentro de planteamientos grupales en el que los problemas se comparten en mayor o menor medida por todo el grupo (Cubero, 1997).
- c) Facilita el *análisis y la búsqueda de soluciones grupales*, afrontando los problemas sociales que en muchos casos la diferencia genera (García y García, 1993).

En ambas etapas el programa adopta un formato de intervención grupal que abarca no sólo al alumno con déficit visual sino a todos los compañeros que componen el aula. Esto es así por diversos motivos. En primer lugar este programa asume una visión inclusiva de la educación, de tal forma que defiende que la presencia de la diversidad en las aulas es el reflejo de la diversidad existente en la sociedad y, con un tratamiento educativo adecuado, puede ser extraordinariamente enriquecedor para la totalidad del alumnado. Desde esta perspectiva el conocimiento de la situación visual, de las diversidades existentes, de

las posibilidades y limitaciones, de los sistemas de compensación personales y sociales, pasan a ser importantes no sólo para el alumno con déficit visual, sino en igual importancia, para todos los alumnos que componen el aula. La presencia de un alumno con déficit visual ayuda a personalizar la enseñanza y propicia un mejor conocimiento de la estructura y funcionamiento de los sistemas visuales *reales* de cada alumno, los acerca a la diversidad verdaderamente existente en la sociedad frente a la visión modélica que suele plantearse en las aulas y ahonda en los problemas personales y sociales que generan los diferentes tipos de situaciones visuales y en las formas de abordaje desde una perspectiva personal y socialmente crítica.

En segundo lugar la adopción de un formato grupal responde a un enfoque de los procesos de enseñanza - aprendizaje de corte constructivista que prima la explicitación de las ideas de los alumnos como medio idóneo para iniciar un proceso de cuestionamiento y reestructuración que tiene su máximo sentido cuando se comparten ideas e informaciones.

Por último, se adopta un formato grupal dadas las finalidades para los que se ha diseñado el programa. Propiciar un buen ajuste al déficit visual implica la posibilidad de compartir con los demás una situación visual determinada y adoptar unos medios que permitan compensar, al menos en parte, las repercusiones funcionales y sociales que el déficit genera. A este respecto el conocimiento por parte de los demás y, en último extremo de la sociedad, facilitará un comportamiento más adaptado por ambas partes.

El proceso de evaluación del programa se está llevando a cabo en base al análisis de las siguientes variables:

8. Análisis de resultados

Respecto a los objetivos del programa:

- a) Evolución de los conocimientos del alumno con déficit visual respecto a su situación visual.

- b) Evolución de los conocimientos del alumno con déficit visual respecto a las repercusiones que le genera.
- c) Evolución de los conocimientos del alumno con déficit visual respecto a estrategias e instrumentos compensadores.
- d) Evolución de los conocimientos de los compañeros de aula respecto a las diferentes formas de percepción visual y los efectos que provoca.

Respecto a la metodología de trabajo:

- a) Nivel de explicitación de las ideas de los alumnos.
- b) Nivel de implicación en el desarrollo de la actividad.

Para ello se han construido una escala de observación, unas pruebas de detección de conocimientos iniciales y un cuestionario de valoración para profesores y padres.

Los primeros resultados obtenidos en la Etapa de Educación Infantil son los siguientes:

Respecto a los objetivos del programa:

	PRETEST	POSTEST
Conocimiento de su situación visual.	13%	95%
Conocimiento de las repercusiones principales.	25%	100%
Conocimiento de estrategias e instrumentos compensadores.	13%	100%
Conocimiento de los compañeros.	20%	75%

9. Conclusiones

El trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales se ha caracterizado por su fuerte tendencia a la compensación de las dificultades que cada déficit genera en distintos aspectos de la vida personal y social del alumno. No obstante, el abordaje del conocimiento de la diferencia ha ocupado escasa atención por parte de los educadores. Si tenemos en cuenta que en la mayor parte de los casos este conocimiento se genera espontáneamente en las interacciones que los alumnos mantienen con el medio físico y social que les rodea y la fuerte incidencia que este conocimiento tiene en la construcción de la identidad personal, debemos considerar la conveniencia de que la escuela se convierta en un espacio abierto, no sólo al conocimiento de los modelos que permiten comprender el mundo, sino al conocimiento de nosotros mismos, de nuestras posibilidades y limitaciones y de los procedimientos más adecuados para ser más competentes personal y socialmente. El programa Aprendiendo de la Diferencia tiene esta pretensión de ayudar al alumno con déficit visual a conocerse más profundamente y a que los compañeros se acerquen a otras formas de percepción.

Bibliografía

Aguado, M. J., Royo, P. y Martínez, R. (1994). *Todos iguales, todos diferentes. Tomo I. Niños con necesidades especiales*. Madrid: ONCE.

Blasch, B. Wiener, W. Y Welsh, R. (1997). *Foundations of orientation and mobility*. Nueva York: AFB Press.

Cubero, R. (1997). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada Editora.

EDIS Equipo de investigaciones sociológicas (1993). *Las necesidades en servicios sociales de los afiliados a la ONCE*. Madrid: Ed. ONCE.

Funes, J. (2003). *¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar a*

considerarlos un problema. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 23, 84, 1-8.

García, E. y García, F. (1993). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.

García Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: EUB.

López Melero, M (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.

Martínez, I. (2000). Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Vol. II. Madrid: Ed. ONCE.

Mayor, J. Suengas, A. y González, J. (1984). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

ONCE (1996). *Actas del Congreso Estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales*. Madrid: Ed. ONCE.

Onrubia, J. (1995). El proyecto adolescente: elementos para una aproximación constructivista, interaccionista y contextual al desarrollo psicológico en la adolescencia. *Aula*, 40-41, 85-90.

Rodrigo, M. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

Stainback, S y Stainback, W (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.