

ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS INVIDENTES Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL. PAUTAS PARA UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

M^a Carmen Pereira Domínguez
Margarita R. Pino Juste
Universidade de Vigo

RESUMEN

En este artículo se describe el nivel de integración social de los alumnos invidentes en el ámbito escolar. La investigación se ha desarrollado en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Galicia donde están escolarizados alumnos con déficit visual.

Los participantes en el estudio fueron las familias y profesores tutores así como los profesores itinerantes de la ONCE. Se han utilizado como técnicas de recogida de datos la observación directa en el aula, el cuestionario aplicado a los profesores tutores, la entrevista a las familias y profesores de la ONCE y el análisis de contenido de los documentos obligatorios de centro. Entre las conclusiones se pone de manifiesto la necesidad e importancia de intervenir pedagógicamente de forma organizada y sistemática en el tiempo libre y de ocio durante la jornada escolar para favorecer la plena integración del alumnado invidente.

Palabras clave: Integración social, ciegos, escuela, intervención educativa.

ABSTRACT

This article describes the social integration level of the blind students in the school context. The investigation has been developed in usual centers of the Galicia's Autonomous Community, where the students with a visual impairment are schooled. The participants in the study were the families, their tutors and the teachers of the ONCE.

The used techniques for data research were direct classroom observation, questionnaires filled in by the tutors, the interview to the families and ONCE teachers and content analysis of the school compulsory documents.

The conclusions show the importance and necessity to be involved in an organized systematic and pedagogical way in the freetime and during the schooltime to help the whole integration of the blind students.

Keywords: Social integration, blind people, school, educational intervention.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país existen gran cantidad de estudios y documentos sobre propuestas de actuación con el alumnado invidente que se centran en la consecución de habilidades que faciliten la integración del niño ciego (Díaz, 1998; Codina, Esteban y Valls, 1999; Ortiz Montoya y otros, 2002). Así mismo otros estudios analizan la familia como factor imprescindible para la integración, por ser un vehículo fundamental hacia la socialización del niño (Checa y Tristante, 1998; Rock, Head, Bradley, Whiteside y Brisby, 1994). Ambos estudios sobre la familia no encuentran diferencias

significativas entre el ambiente familiar de las poblaciones de niños con deficiencias visuales o las de aquellos que carecen de deficiencias. Sin embargo, si se han detectado diferencias significativas entre lo que los padres consideran fundamental para sus hijos, denominado por los investigadores como “Contexto Familiar Teórico”, y el “Contexto Familiar Real”.

En función de las aportaciones de estas y otras investigaciones aparecen experiencias de innovación para el aprendizaje de habilidades sociales y autoestima (Verdugo, Caballo y Delgado, 1996; Vallés y Miñana, 1997, 1998; García, Rodríguez y Cabezas, 1999). Y también experiencias centradas en el aprendizaje de sentimientos y emociones en relación a la escuela (Barton, 1997; Drezek, 1995; Madariaga, 2002).

Teniendo en cuenta que la escuela y el ámbito familiar son los contextos donde el menor invidente tiene mayores oportunidades de desarrollarse tanto a nivel cognitivo como emocional, social y motor hemos intentado determinar todas las variables que podían influir en su integración desde la perspectiva de los padres y de los profesores.

En nuestro estudio nos centraremos en descubrir la problemáticas que el niño invidente puede encontrarse para su integración social en la escuela, sobre todo haciendo especial hincapié en los periodos de tiempo libre que disfruta en el ámbito escolar en colegios ordinarios de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega.

2. ESTUDIO

2.1. Método

Esta investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa situada en el enfoque descriptivo-interpretativo (Marshall y Rossman, 1989; Anderson y Burns, 1989; Brewer y Hunter, 1989; Hopkins, 1989; Rodríguez, Gil y García, 1999). Hemos estudiado esta realidad educativa en su contexto natural buscando sentido a los hechos, de acuerdo con el significado que tienen para los investigados (Denzin y Lincoln, 2000).

Para facilitar la aceptación de la investigación por parte del profesorado perteneciente a los centros donde se realizaría la investigación se llevó a cabo una presentación formal de la misma. Para ello se redactó y envió una carta a todos los centros que participaban en el estudio en la que se detallaba la intención del mismo, se explicitaban sus fases y se solicitaba su colaboración. En ella se exponían las líneas generales del proyecto que se pretendía poner en marcha.

Esta exposición formal se completó con contactos personales más informales que sirvieron para clarificar los motivos de la investigación y determinar los días de entrevista y observación.

Los entrevistadores fueron entrenados por la ONCE sobre características de las personas ciegas y su integración social y por la Universidad de Vigo sobre métodos, técnicas de investigación y elaboración de los instrumentos de medida en un curso diseñado a tal efecto.

Además de los cursos de formación se establecieron reuniones periódicas entre todos los miembros del equipo (personal de la ONCE, profesoras de la Facultad y encuestadores) para determinar la evolución del proyecto y solventar en lo posible las dudas y cuestiones presentadas durante el transcurso del trabajo de campo.

Para conseguir nuestro propósito, se han diseñado los siguientes objetivos:

- Describir las características de la integración social en la escuela del alumnado invidente.
- Averiguar en qué medida los niños ciegos / deficientes visuales participan con el resto de sus compañeros en las actividades que se realizan en las aulas.
- Descubrir qué tipo de actividades de ocio y tiempo libre desarrollan y con quienes participan en las mismas.
- Comprobar la adaptación de espacios y materiales disponibles en los centros ordinarios y acordes a las necesidades de movimiento de los niños ciegos / deficientes visuales.
- Estudiar el modo de implicación de los docentes y las familias en la integración social del niño ciego / deficiente visual.

2.2 Instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados en el estudio fueron el análisis de documentos institucionales elaborados por los profesores (Proyecto Educativo de Centro -PEC-, y Proyecto Curricular de Centro, -PCC- Memoria Anual y Programación de Aula), las entrevistas realizadas a las familias y a los profesores itinerantes de apoyo de la ONCE, los cuestionarios aplicados al profesorado y la observación directa en el aula y en el patio de recreo mediante un registro observacional (Bisquerra, 1989; Patton, 1990; Strauss y Corbin, 1990; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

Las entrevistas estaban formadas por 19 preguntas, de las cuales las 6 primeras se centraban en la identificación del entrevistado y las restantes pretendían conocer la problemática en la integración del alumnado ciego en centros ordinarios.

Tanto las observaciones realizadas como los cuestionarios y las entrevistas fueron pasados por siete educadores sociales en período de Practicum, entrenados a tal efecto.

La obtención de datos se simultaneó con el análisis y valoración de los mismos para así determinar cuándo debería finalizar su recogida. Esta obtención de datos conllevó la selección de aquellos más significativos. Se hizo, por tanto, una tarea por separación en unidades o segmentos. Es decir, el análisis se elaboró por fragmentación del texto en elementos singulares, por categorización. Dicha categorización se obtuvo atendiendo a criterios temáticos puesto que permitía una mayor variedad de categorías. Posteriormente estos datos se codificaron para favorecer la descripción, comprensión y profundización en la temática objeto de estudio.

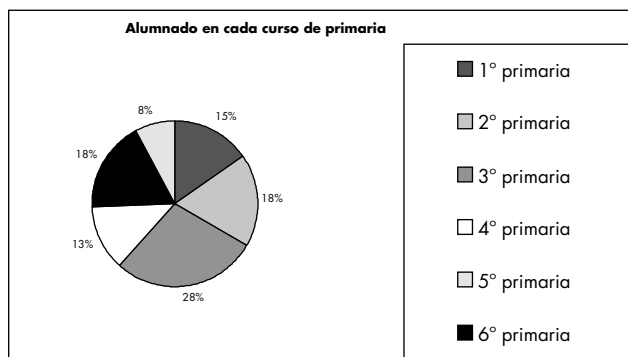
Por consiguiente, estas categorías se analizaron por procedimientos cualitativos que se complementaron con un estudio utilizando técnicas estadísticas para conocer las frecuencias de aquellos datos que así lo permitieran.

2.3 Participantes

La población objeto de estudio quedó constituida por 38 profesores tutores de los alumnos, 5 profesores itinerantes de apoyo de la ONCE, 39 alumnos con déficit visual integrado en centros escolares ordinarios y 38 familias del alumnado.

Los profesores itinerantes de apoyo son educadores expertos en el trabajo educativo con alumnado invidente y están contratados por la Organización Nacional de Ciegos Española (ONCE) que colabora en los centros escolares donde estudian los alumnos con esta deficiencia.

El alumnado, objeto de estudio, un total de 39, estaba compuesto por: 9 ciegos totales, 12 ciegos parciales y 18 con distintas deficiencias visuales de los cuales 14 presentan visión límite, 3 baja visión y 1 visión severa. Los cursos en los que se encontraban escolarizados eran: 6 alumnos en 1º de primaria, 7 alumnos en 2º de primaria, 11 alumnos en 3º de primaria, 5 alumnos en 4º de primaria, 7 alumnos en 5º de primaria y 3 alumnos en 6º de primaria. Todos ellos estaban escolarizados en grupos de 20 alumnos por aula.



Se puede constatar que algo más de la cuarta parte, un 28% de los niños estudiaban 3º curso de educación primaria.

Se entrevistó a un total de 36 familiares de los cuales 26 fueron madres, 7 padres y 3 abuelos, ya que eran las personas que pasaban más tiempo con el niño.

Colaboraron 27 profesores en esta investigación, 27 mujeres (71%) y 11 hombres (28.9%). Datos que evidencian actualmente el predominio de mujeres en la enseñanza de nuestro país.

3. RESULTADOS

A continuación hemos descrito los principales resultados organizándolos por categorías que dan uniformidad a las temáticas planteadas y respuesta a los objetivos diseñados.

3.1 Integración social en el contexto escolar

En cuanto a la escolarización del alumnado con deficiencia visual, 7 familias tuvieron problemas para escolarizar a sus hijos en colegios cercanos a sus domicilios y en 29 casos el colegio no alegó impedimento alguno.

En la entrevista se les preguntó a las familias sobre cuáles creían que eran los momentos en los que sus hijos tenían mayor dificultad en el colegio. Las respuestas mayoritarias se centraron en

los recreos (10 padres), y también en las materias de Educación Física y Plástica (7 padres). Dos padres contestaron que desconocían lo que ocurría en el colegio y otros dos alegaron que tenían problemas a la hora de coger el autobús. Mientras que las siguientes respuestas aparecieron una sola vez, entre ellas: mala visualización del encerado, problemas para leer y escribir, trabas ante la letra pequeña, inconvenientes en el comedor, no consideraban que el centro fuera el adecuado, necesidad de personal especializado en el colegio, problemas para la movilidad en el aula, en los juegos. Solamente un padre manifestó que su hijo no presentaba dificultades.

Treinta y tres familias creen que su hijo está integrado en el colegio, tres opinan lo contrario y dos lo desconocen.

En relación a si sus hijos estarían mejor en un centro especializado, once de ellos respondieron que sí, veintitrés que no, y dos que depende. Sus razonamientos quedan patentes en los testimonios recogidos durante las entrevistas:

“un colegio especializado siempre está mejor, pero para niños que nunca estuvieron viviendo fuera de casa les puede resultar muy difícil acostumbrarse a pasar toda la semana lejos de su familia”. (Entrevista 17)

Otro padre opina:

“un colegio ordinario está bien pero puede que se encontrara mejor en uno especializado ya que estaría en igualdad de condiciones con respecto a sus compañeros y muy bien en cuanto a los recursos con los que cuentan esos centros”. (Entrevista 13)

También se les preguntó si creían que la atención recibida por sus hijos en el colegio era la adecuada a lo que veintinueve testimonios fueron favorables y seis contrarios. Las razones que se han esgrimido son las siguientes: falta de personal especializado en problemas relacionados con la ceguera, falta de recursos materiales, los profesores carecen de tiempo para atender al alumnado con deficiencia visual debidamente, necesidad de mayor dedicación por parte del profesor itinerante, etc.

En el tema de las actividades extraescolares organizadas por el colegio, veintinueve padres contestaron que sus hijos asisten con normalidad y siete que no suelen participar. Las razones por las cuales no colaboran suelen coincidir con la siguiente respuesta: “porque no me siento segura dejándolos ir”. (Entrevista 21)

O también, “porque considero que no está capacitado para participar en este tipo de actividades”. (Entrevista 17)

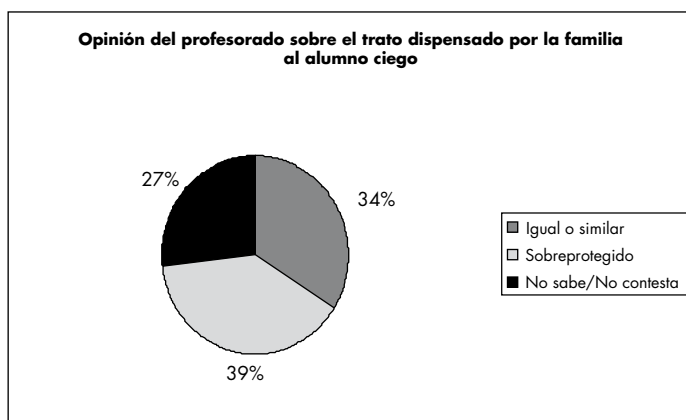
El apoyo prestado por la ONCE es considerado idóneo por treinta y dos personas mientras que para seis resulta escaso, aunque debemos especificar que estas respuestas pueden estar condicionadas en algunas entrevistas por la presencia del profesor o profesora itinerante. También es cierto que a mayor edad del niño, menor es el apoyo de la ONCE ya que se pretende lograr una mayor autonomía.

Atendiendo a las actividades que a los entrevistados les gustaría que sus hijos realizaran pero que no pueden hacerlo a causa de la ceguera o deficiencia visual, la mayoría de las respuestas se vinculan con las actividades físicas o deportivas (22 respuestas) como natación, fútbol, ballet o

gimnasia. Así, dos de ellos contestaron que desearían que sus hijos condujesen, uno que realizase las tareas del día a día, otro que conociera informática y otro que asistiera a campamentos. A una persona le gustaría poder contar con más juegos adaptados para que sus hijos pudieran recrearse e integrarse mejor con otros niños. Y por último, matizar que diez padres no añadieron ninguna actividad determinada.

Finalmente, a la pregunta sobre qué acciones hacen sus hijos solos, los padres contestaron del siguiente modo: once justificaron que sus hijos eran autónomos, “mi hijo no tiene problemas, casi hace de todo”. (Entrevista 2); diecinueve respondieron que desarrollaban tareas de casa, tres de ellos que sólo jugaban con muñecas y escribían, uno que montaba en bicicleta y otro que jugaba a las cartas. En muchas entrevistas, los padres afirmaban que sus hijos no realizaban demasiadas cosas, en unos casos quizá por vagancia y en otros casos debido a la sobreprotección.

En cuanto al trato dedicado por la familia del alumno, en un 34,2 % de los casos los profesores opinan que es igual o similar al dispensado a cualquier otro niño, mientras que el 39,5 % opinan que el alumno está muy protegido.



Igualmente, hemos detectado que este amparo es mayor en los casos de los niños con ceguera total si lo comparamos con los niños deficientes visuales moderados o leves.

3.2 Nivel de participación

De acuerdo con los datos aportados por los profesores un 97.4 de los alumnos tanto ciegos como deficientes visuales participan con el resto de sus compañeros en actividades que se desarrollan dentro del aula. Los profesores nos explican que esto se debe a que la mayoría del alumnado ciego está familiarizado con el espacio del aula donde se mueve con asiduidad.

En lo que se refiere a las actividades paralelas llevadas a cabo para facilitar la participación del alumnado ciego / deficiente visual, solamente uno de cada cuatro centros colabora en las actividades diseñadas a tal efecto, mientras que el resto de los centros no ofrece alguna alternativa planificada especialmente para favorecer la integración.

Por último, haremos mención a las actividades extraescolares. Resulta incomprensible que en el 55,3% de los colegios apenas se contemple la participación de los alumnos con problemas de visión en estas actividades y que, por el contrario, tan sólo en el 21.1% de los centros se planifiquen todas las actividades teniendo en cuenta a alumnos.

Estos datos contrastan con el hecho de que los profesores manifiesten en el 100% de los casos que en sus centros se contempla la atención a la diversidad. Este mismo aspecto se constata también al estudiar los documentos obligatorios del centro en los que el 92,1 % de los casos se recurre a los principios de atención a la diversidad, mientras que sólo en el 2,6 % no existe alusión alguna a este aspecto.

En lo que se refiere a las medidas de atención a la diversidad, el profesorado cree en el 64 % de los casos que el alumno no las precisa y solamente en el 10 % de los casos se realizan adaptaciones curriculares, de las cuales, un 78,9 % son de acceso al currículo. En el 50 % de las ocasiones se lleva a cabo un refuerzo educativo. Sin embargo, tampoco se contemplan actividades específicas de integración en horario de recreo.

No obstante, en el 89,5% de los casos se cumplen los objetivos mínimos propuestos en el Diseño Curricular Base (DCB) frente al 5,3% que no los cumplen.

Respecto a cómo se lleva a cabo el DCB, en opinión del profesorado, un 26,3% del alumnado lo cumple de forma similar a sus compañeros, un 13,2% se ajusta a los objetivos con un nivel alto y sólo un 10,5% solicita apoyo. Este último dato puede deberse a que la mayoría de los alumnos son deficientes visuales; consideramos que si el nivel de pérdida visual fuese total comprobaríamos un aumento en el porcentaje del alumnado que necesita ayuda.

En relación con las actitudes de la familia al conocer que su hijo era ciego, las respuestas fueron muy variadas. En doce casos respondieron que aceptaron mal la noticia, cinco se resignaron ante esta situación, seis comprendieron el problema, tres de ellas, no sabían qué hacer en un primer momento, dos deambularon con el niño de médico en médico, sólo una de ellas buscó un colegio especializado y cuatro decidieron contactar inmediatamente con la ONCE.

Los profesores opinan (92 %) que los padres se implican en la educación de sus hijos. Esa implicación consiste sobre todo en la colaboración con el centro (52%) y en ayudar al profesorado (10 %).

En cuanto al trato dispensado por la familia al alumno, en un 34,2% de los casos es semejante que el considerado a cualquier otro niño y en un 39,5% es de sobreprotección. Observamos que la sobreprotección es mayor en los alumnos ciegos totales y no tanto en los deficientes visuales.

Este dato también se refleja en algún comentario extraído de las entrevistas:

“yo sé que la sobreprotección de estos niños ciegos no tiene ningún resultado positivo, pero debe verse normal la preocupación de los padres al sentirlos más indefensos y no conocer las verdaderas posibilidades de sus hijos. Esto podría ser resuelto si tuviésemos una correcta orientación y educación”. (Entrevista 2)

En general las expectativas de los padres con respecto de sus hijos son bajas. En este estudio hemos detectado que cuanto mayor es la pérdida visual menores son las expectativas.

Se detectan también casos de desconfianza, en los que se exagera la situación del menor supervalorándolo. Aún así, se observan contradicciones durante la conversación. Por lo general a mayor nivel cultural del entorno familiar las expectativas son más realistas y colaboran más con la ONCE, posibilitando el crecimiento autónomo del niño. Cuanto menor nivel cultural existe los impedimentos de los padres suelen ser mayores y las expectativas menos realistas. En el entorno familiar se siente preocupación por las caídas y golpes que puedan recibir y su integridad física y, sin embargo, no se manifiesta ninguna experiencia negativa sobre este tema.

Casi todas las familias poseen conocimientos sobre la patología que padece su hijo y en algunos casos existen antecedentes familiares. La mayoría de estos conocimientos proviene de las numerosas consultas médicas y de las explicaciones que los especialistas ofrecen sobre la enfermedad concreta del niño.

Las actitudes ante la enfermedad van desde la lucha por buscar una solución imposible hasta la resignación, (aquí nos encontramos con una diversidad de experiencias que van desde la visita a curanderos, propias de familias más humildes, hasta la atención de los mejores especialistas en busca de soluciones milagrosas, más típicas de familias con mayor poder adquisitivo).

Las madres son normalmente las que se encargan del cuidado y protección del menor. De hecho son ellas las que establecen mayor vinculación con la escuela y con la ONCE. Existen dos tipos de comportamiento: la madre superprotectora y la madre realista. Podemos decir que en el segundo caso las familias tenían expectativas muy altas con demasiadas actividades extraescolares, no son tan dependientes de la ONCE y buscan soluciones más allá de esta institución. También aquí se nota la influencia del nivel cultural, es decir, a mayor cultura más se evidencia la participación de los dos progenitores y también el reparto de tareas; mientras que en otros casos los padres suelen delegar las funciones en las madres.

Hay que destacar que la mayoría de las madres no trabajan, por lo que en la distribución de funciones el padre se encarga fundamentalmente del transporte y la madre del acompañamiento en las tareas específicas.

En general se trata de núcleos familiares con buenas expectativas de futuro sobre sus hijos aunque son conscientes de que todavía son pequeños y que a medida que se desarrollen y crezcan el panorama cambiará y los problemas pueden agudizarse. En general persiguen la independencia y pleno desarrollo de su hijo.

Existen casos especiales como el de una familia de nivel cultural muy bajo que manifestaba que su hijo llegaría a conducir y así podría ayudarles en las tareas agrícolas. Otra familia de etnia gitana afirmaba que su hijo era superdotado porque sabía escribir su nombre.

En general, las familias con un bajo nivel sociocultural crean un ambiente de dependencia que contrasta de forma muy marcada con aquellas familias donde se lucha por lograr la autonomía del menor. Éstas suelen ser familias de nivel cultural medio o alto.

En el contexto escolar, se percibe una escasa integración de los niños con problemas visuales en los recreos, de hecho existe un aislamiento del niño ciego por parte de sus compañeros. Ello se debe a que los espacios de ocio no están bien aprovechados. Por ejemplo, las bibliotecas permanecen

cerradas, cuando son lugares donde estos niños podrían realizar actividades de entretenimiento, sin que implique apenas desplazamiento. Hay que destacar que los desplazamientos representan para ellos una de las mayores dificultades en sus ratos libres.

En principio, pudimos comprobar que, en aquellos lugares en los que existía un trabajo de integración, todos los niños estaban bien adaptados en el aula, eran comprendidos y se sentían apoyados. Pero, en la mayoría de los casos, sobre todo si el profesor era de edad avanzada y no existían actividades paralelas o específicas para estos colectivos, se encontraban desamparados. Se depositaba toda la responsabilidad en el profesor itinerante, quien no disponía de tiempo suficiente para dedicarle o cubrir todas las necesidades que el menor precisaba.

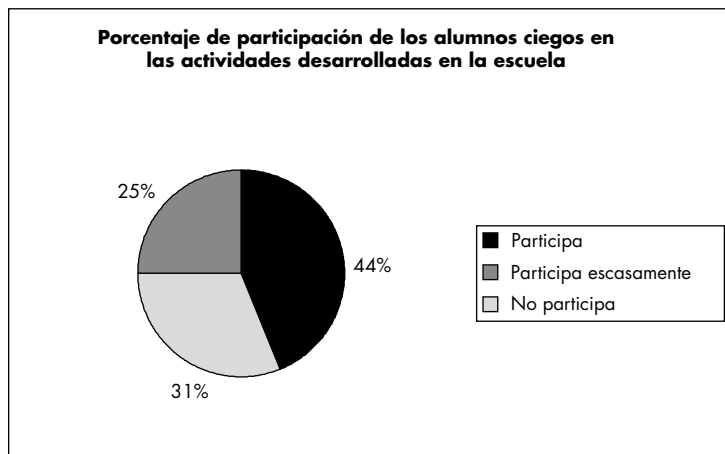
Normalmente tampoco existían actividades para familiarizar o concienciar a los alumnos de los problemas que podían surgir con su compañero ciego o deficiente visual como es el caso de los juegos de simulación de ceguera o charlas informativas sobre el tema, jornadas de sensibilización, etc.

3.3 Tiempos de ocio

Si nos detenemos en estos escenarios, hemos de señalar que el 89,5% de los colegios cuentan con algún lugar destinado exclusivamente a este fin. Este espacio es normalmente el patio, el polideportivo o las salas específicas de las que dispone el centro.

Ya hemos precisado que un 73,7% de los alumnos con ceguera o deficiencia visual dominan el entorno en el que se mueven. A pesar de ello, nuestra observación nos lleva a pensar que esta facilidad de movimiento es compensada por el acompañamiento de los propios amigos del alumno y las escasas actividades que celebran durante los tiempos de ocio, como es el recreo. De hecho en el 66% de los colegios no se aprecian juegos adaptados a este colectivo con problemas de visión.

En los centros donde localizamos estos juegos adaptados, destacan exclusivamente los recreativos de mesa o balones apropiados. Por eso tan sólo el 44 % del alumnado ciego colabora con



los demás compañeros en los juegos, mientras que el 31 % participa en algunas actividades y el resto (25 %) no juega. En este último porcentaje se incluyen los alumnos ciegos totales. En el 60,5% de los colegios tampoco destinan talleres de juego para los recreos. En cuanto a la necesidad de programar los recreos de los alumnos con problemas visuales, el 28,9 % de los profesores opinan que nunca debe hacerse.

Por lo que respecta a la utilización de tiempos y espacios, en términos generales, el alumno con ceguera tiende a aislarse en los momentos de ocio. El tiempo libre de estos niños acostumbra a convertirse en espacios muertos y desaprovechados que sucumbe a la tradición de los juegos de pelota. Tan sólo en el caso particular de las niñas deficientes visuales podemos apreciar una ligera ventaja, al disfrutar de juegos más intuitivos y de comunicación, donde se fomentan las relaciones interpersonales.

Podríamos afirmar, por tanto, que su nivel de juego y su integración en el recreo es escaso o incluso nulo. En la mayoría de los centros existe un absoluto desconocimiento en materia de ocio y tiempo libre. Los niños pasan momentos perdidos y optan por quedarse en clase con la máquina Perkins, o si acuden al patio de juegos aprovechan para comer el bocadillo e interactuar con otras personas adultas (jardinero, bedel, etc.). Los compañeros de clase del niño ciego acostumbran a desconocer los juegos específicos para deficientes visuales; e incluso se observa como el centro no proporciona a estos alumnos materiales ni espacios alternativos para su entrenamiento. Así, nos encontramos con algún caso curioso donde el niño pasaba los recreos en el despacho del director jugando al ajedrez.

El niño no suele jugar en los tiempos libres y durante el recreo suele acompañar a algún adulto (no siempre docente) o compañero que le sirve de guía y se suele estar retirado en algún rincón. Sin embargo, manifiesta que le gustaría jugar, pero que no dispone de juegos apropiados.

No se ha detectado rechazo alguno por parte de los compañeros, al contrario, se ocupan de ellos y los protegen aunque desconocen el modo de actuar con él.

Otro punto importante es el de los alumnos que realizan labores de guía. Solamente el 31,6% del alumnado necesita a sus compañeros como lazarillos. Para desempeñar esta labor de guía se establecen turnos entre ellos o bien se planifica el tiempo. Es decir, consiste en ayudar a coger el material de las estanterías, aclarar alguna duda, conducir en los desplazamientos, hacer compañía, etc. Esto se explica porque la mayoría de los alumnos de la muestra son deficientes visuales, por lo que no tienen serias dificultades para desenvolverse como los alumnos ciegos totales. Aquellos que sí demandan guías, en el 15,8% de los casos, lo hacen cuando el alumno ciego / deficiente visual se sumerge en actividades nuevas. Sobre la cuestión de si las personas invidentes deben de estar siempre con el mismo guía, sólo respondieron la mitad de los encuestados, de los que el 71,6% opinan que no lo precisan.

3.4 Adaptación de espacios y materiales

Del mismo modo, observamos en el centro la escasa preocupación por la distribución adecuada del mobiliario o de procurar mantenerlo en el mismo lugar, de modo que facilite seguridad para el libre acceso al niño ciego. Así, en algún centro, constatamos como se amontonaban en el

pasillo las mesas no utilizadas, hecho que entorpecía el paso y la deambulación de la persona con discapacidad visual.

Es bien cierto que el material didáctico específico resultaba insuficiente y solamente se encontraba el proporcionado por la ONCE. Igualmente, se confirma el buen apoyo por parte de la ONCE, tanto en la distribución de material especializado (máquinas Pérkins, lupas, maquetas...) como en el trabajo elaborado por los profesores itinerantes.

Los materiales adaptados administrados por la ONCE (libros en Braille, mapas en relieve, caja de matemática...) facilitan la integración y permiten al alumnado seguir el ritmo de sus compañeros y usar el mismo material, aunque éste sea adaptado. El problema se plantea cuando algunos profesores no sienten la preocupación por facilitar este material porque consideran que es función típica del profesor itinerante. De hecho algunos desconocen el sentido de estos materiales aunque se ubiquen en el aula. Esto provoca que el alumno dependa casi exclusivamente del profesorado itinerante para poder avanzar.

También hemos de destacar la falta de recursos tanto en los centros como en el ámbito familiar. Este hecho determina en muchos casos la formación y la integración. Como consecuencia, pensamos que estos niños padecen muchas carencias en cuanto a los materiales y al personal que le ayuden a realizar las actividades de la vida diaria, tanto en los colegios donde asisten como en sus hogares.

Se comprueba una clara diferenciación del material es decir entre material lúdico y material educativo. Respecto al primero podemos señalar que es escaso y es distribuido por la ONCE. Se suele guardar en el aula o en la biblioteca del centro, con el inconveniente de que en la mayoría de los casos estos lugares permanecen cerrados y sólo se abren en los momentos de recreo para facilitar el préstamo y devolución de libros, por lo que su por lo que es difícil acceder a ellos. También debemos señalar que la biblioteca es utilizada en ocasiones como clase por el profesor itinerante.

En cuanto al material educativo es más abundante. Entre ellos se encuentran los libros de texto transcritos al Braille. El resto de los recursos como mapas en relieve, fotocopias especiales o collages, solamente son usados por el alumnado ciego, salvo en un colegio donde todos los escolares trabajaban con materiales tridimensionales.

3.5 Implicación de los profesionales

Destacar, en primer lugar, que gran parte del profesorado posee una gran experiencia docente; prueba de ello es que 31 de los entrevistados tiene una edad superior a 40 años mientras que solamente uno es menor de 30 y sólo 4 oscilan ente 30 y 40 años.

A primera vista, esta apreciación puede parecer significativa, dado que el profesorado con mayor experiencia se sobreentiende que debe poseer más habilidades y debería aportar más soluciones creativas a las problemáticas de integración. Sin embargo, los datos de nuestra observación permiten sugerir justo lo contrario: los profesores más noveles poseen mayor disponibilidad, mayor preocupación por aprender; mientras que algunos de los profesores con más antigüedad manifiestan que no compensa el esfuerzo que es necesario dedicar.

En relación con la formación específica, el 44,7% de los docentes afirman haber realizado algún curso especial sobre discapacidad, mientras que el 52,6% no lo había cursado. De ese 44,7%, un 7,9% se preparó en los cursos que oferta la ONCE. Un 5,3% se centró en la lectura en Braille, en la asistencia a jornadas sobre ciegos y deficientes visuales y un 5,4 % se formó en dislexia. Sin embargo, el dato más significativo es que más del 50% del profesorado no haya asistido a ningún curso concreto sobre esta temática, sobre todo si consideramos que en sus aulas existe alumnado que presenta alguna deficiencia de esta índole.

La mayoría de los profesores desconoce recursos y técnicas específicas para deficientes visuales; por eso delegan en el profesor de apoyo de la ONCE cualquier información o servicio que les puedan prestar estos materiales especializados para el aula.

Por parte del alumnado se observa un mayor afecto y cercanía hacia el profesorado itinerante de la ONCE en los casos donde existe algún problema familiar, bien por despreocupación o bien por la ausencia de comprensión y afecto.

Matizamos que la dedicación de este profesional con el alumnado invidente se equipara más a unas clases particulares de refuerzo que a las prácticas con los recursos específicos que faciliten el posterior aprendizaje en el aula. En la totalidad de los casos, la mayor parte del tiempo se destina a las áreas de matemáticas, lenguaje e idiomas. Estas actividades se llevan a cabo para favorecer el avance del alumno en las tareas escolares y evitar así el retraso en el rendimiento académico.

El trabajo del profesor itinerante de la ONCE con la familia suele ser esporádico. Normalmente se encarga de informar a los padres sobre la necesidad del orden y planificación en el hogar o sobre las capacidades de orientación y movilidad y habilidades sociales de la vida diaria, entre otras cuestiones. Sin embargo, durante las entrevistas las familias ponen de manifiesto que es a esta Organización a quien le compete formar a sus hijos sobre estas temáticas y por ello se despreocupan de reforzar estas técnicas o solventar errores.

El profesor itinerante es el único profesional que se encuentra, aunque en pequeña medida, coordinado con las familias y con el profesorado de aula correspondiente, a pesar del escaso tiempo del que dispone para abordar adecuadamente los diferentes casos que le asignan. De hecho, la mayoría de las familias coinciden en señalar la necesidad de contactar más a menudo con este experto y lo consideran un profesional imprescindible en el desarrollo psicosocioeducativo de sus hijos.

En cuanto a la relación entre el profesorado itinerante y el de apoyo de educación especial del centro, se ha comprobado que en la mayoría de los casos apenas interaccionaban. En unas ocasiones porque ni siquiera el profesor de apoyo de educación especial trabajaba con el alumno ciego o deficiente visual, en otras ocasiones porque el tiempo del que disponía el profesor itinerante era tan reducido que ni espacio existía para dedicarle. Lo mismo acontece con otros profesionales como la persona responsable del departamento de orientación.

Con respecto a las relaciones del profesor itinerante con el profesor tutor hemos de precisar que éste último se convierte en una figura básica para estos niños, ya que pasan muchas horas con él. Pero estos docentes descargan en la mayoría de los casos la responsabilidad para con estos niños en el profesor itinerante debido a la escasez de tiempo con que cuentan. Para muchos de ellos tener un niño ciego en el aula le supone un trabajo extra que significa dedicarle un tiempo a mayores porque

lo necesita, preparar las clases con otras técnicas y recursos alternativos, disponer y por lo tanto seleccionar el material adecuado. Si bien es verdad que estas tareas solamente las realizaban dos profesores del total de la muestra estudiada.

Queda bastante patente la escasez de comunicación entre los profesionales implicados. En general, son los profesores tutores quienes comentan a los profesores itinerantes el progreso de los alumnos y las dificultades con las que se encuentran mutuamente. Por lo general, la iniciativa del diálogo y la preocupación suele surgir del profesor itinerante.

Teniendo en cuenta esta situación, el profesor itinerante se convierte en una figura trascendental que realiza funciones de coordinador entre los profesores de los centros. Su máxima preocupación es que los alumnos ciegos o deficientes visuales alcancen el nivel educativo mínimo que les permita avanzar de curso. De ahí que funcionen más como profesor particular que como profesor en áreas específicas de orientación o movilidad.

Por tanto, es normal que vivan en una constante presión a causa de las altas expectativas que se espera de ellos, ya que, por un lado las familias demandan información y por otro lado, los profesores solicitan apoyo y también los alumnos requieren trabajo personalizado. Sin embargo, la cantidad de niños, la distancia entre los centros y el reducido apoyo del profesorado en el aula hacen que esta atención no se contemple de forma adecuada. De ahí que la intervención pedagógica de los profesores itinerantes durante el recreo o en el medio comunitario apenas se hace visible.

4. DISCUSIÓN

En función de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta anteriores investigaciones esbozaremos unas líneas de actuación que sirvan para facilitar la integración del niño ciego o con déficit visual en su entorno escolar, sobre todo en los tiempos libres y de ocio, tanto dentro del aula como en todo el contexto escolar.

- Se aprecia la necesidad de establecer vínculos de coordinación entre todos los profesionales y mejorar las relaciones sociales entre los profesores de apoyo, los profesores del centro e incluso con las familias (Barton, 1997). Esta carencia se solventaría si se pudiera disponer de suficiente tiempo durante el horario laboral del profesorado para organizar actividades de esta índole.

A pesar de que los profesores opinan que los padres se implican en la educación de sus hijos, hemos de precisar que, sin embargo, la mayoría de los autores hacen hincapié en objetivos más difíciles de conseguir. De este modo, diversos estudios destacan que la familia es un factor imprescindible en la integración de los niños ciegos (Checa y Tristante, 1998), que se necesita incrementar el apoyo familiar (Head, Bradley y Rock, 1990 y Ferrel, 1986) y que es preciso valorar los sentimientos de los padres (Barton, 1997), entre otros.

Igualmente, desde otras investigaciones se han detectado diferencias significativas entre los alumnos ciegos cuyos padres consideran fundamental para sus hijos un contexto familiar rico para lograr personas mejor integradas socialmente (Sigel, 1986, 57; Palacios, 1987; Palacios, González y Moreno, 1987; Vila y Bassedas, 1994).

Además, estos autores concluyen que si los padres pusieran en práctica las ideas, formación y creencias (contexto teórico) que tienen sobre la educación, el ambiente familiar “real” se optimizaría, consiguiendo así un acertado ajuste entre ambos contextos. De acuerdo con Sigel (1986) que utilizó “la metáfora del embudo”, es como si los padres tuvieran un gran número de ideas que se materializan en un número mucho más reducido de acciones.

A partir de las aportaciones anteriores, algunos investigadores como Ferrell (1986), Head, Bradley y Rock, (1990) creen que es importante incrementar el apoyo en el contexto familiar “real” de los niños deficientes visuales, de ahí que planteen orientaciones metodológicas de intervención pedagógica con padres y madres. Desde nuestro estudio creemos que deben tenerse en cuenta las siguientes:

- Toda intervención deberá incorporar actuaciones prácticas que se sumen a la exposición de contenidos teóricos.
- Estas intervenciones prácticas son entendidas en el propio contexto familiar “real” constituido por el hogar y el entorno inmediato del niño, situación fetén de interacción familiar.
- Las intervenciones prácticas deberán hacer hincapié en los aspectos relativos a materiales de estimulación para el aprendizaje, entorno físico y diversidad de experiencias que apenas se consideran.
- Los objetivos de intervención deben encaminarse no sólo a la incorporación y sustitución, sino también a la complementación, o en su caso, al refuerzo de elementos existentes en el contexto familiar.

Ante todo lo descrito nos parece imprescindible reivindicar una labor en equipo del profesorado que canalice la coordinación y la resolución de problemas a las temáticas planteadas. Con certeza se evitaría la tensión, los temores y desconfianzas de los profesionales y repercutiría en el posterior rendimiento positivo del alumnado.

Además, ello redundaría, por un lado, en la asunción de estrategias de distribución de tiempos y espacios, de modo que los profesionales implicados dispusieran de escenarios para debatir, crear y decidir modos de actuación conjuntos y metas comunes. Y por otro lado, sería preciso definir las funciones concretas de cada profesional considerando su formación específica con el ánimo de aumentar la rentabilidad de las acciones a priorizar sobre este colectivo.

- Favorecer la estructuración de espacios y tiempos que propicien la plena integración del alumnado con deficiencias visuales.

Dentro del horario escolar, algunas horas de clase son estructuradas de forma especial para estos niños, ya que en determinadas ocasiones permanecen un tiempo en clase y después se ausentan para repasar y reforzar los conocimientos aprendidos con el profesor itinerante. Así se pretende conseguir que el alumno se adapte al mismo ritmo de aprendizaje que el resto de sus compañeros y evitar los posibles problemas de retraso en alguna materia. De esta forma, el profesor itinerante puede permanecer en clase o en otra aula. La decisión en general está en manos del profesor itinerante y depende de la actividad concreta que se vaya a realizar.

Sin embargo, los recreos no se mostraron mínimamente estructurados en ningún centro educativo observado. Son tiempos de ocio totalmente libres en donde los niños con restos visuales se

desenvuelven con total normalidad mientras los alumnos ciegos totales tienen severas dificultades y se sienten desorientados y perdidos sin ningún apoyo debido a la pérdida de organización espacial (Penrod y Petrosko, 2003), a la inexistencia de ambientes adecuados (Rowland y Schweigert, 2000) e incluso a los escasos estilos de vida familiares y sociales planificados (Sacks, Wolffe, y Tierney, (1998).

Por todo esto, consideramos primordial realizar actividades o programas de motivación en el centro que promuevan la incorporación de las personas con deficiencias a la actividad normal del aula, en el patio o en distintas áreas del colegio; y que despierten la sensibilización de todos los escolares hacia la problemática que padecen otros compañeros que sufren ciertas discapacidades (Creasey y otros, 1992; Conejero y Lopezuazu, 1999).

- Incrementar los materiales específicos de ocio y tiempo libre y los juegos adaptados para deficientes visuales en los colegios.

Por norma general el tiempo de ocio, tanto en el ámbito escolar como extraescolar, no suele estar diseñado. Ante este horizonte, hemos podido observar reacciones muy diversas, aunque todas ellas se podrían englobar en dos grandes bloques, a favor de la planificación o en contra de la planificación de los tiempos de ocio y tiempo libre.

Aquellos que están a favor de esta organización consideran que es necesario convertir el tiempo de recreo, en un tiempo de expansión y diversión evitando así que los niños se aburran. Defienden la celebración de talleres y actividades que en la actualidad no se contemplan en ninguno de los centros estudiados. En su mayoría, los docentes encuestados coinciden en señalar que todo ello sería posible si existiese la colaboración de todo el equipo de trabajo de los centros educativos, es decir, se palpa la necesidad de una implicación unánime de todos los miembros de la comunidad escolar.

Desde el punto de vista de los detractores de los recreos programados defienden que la planificación del tiempo libre se convertiría en una actividad mecánica que perdería su carácter libre y abierto impidiendo la faceta creativa del sujeto.

- Facilitar la autonomía en el tiempo libre ya que se percibe la falta de libertad en los desplazamientos proporcionada por los profesores al alumnado invidente. Si desde el inicio del curso se les enseñara a explorar el recinto, estos niños podrían desenvolverse con mayor facilidad por sí solos, sin necesidad de considerarlos como personas dependientes o incapaces de desenvolverse autónomamente.

La relación que en la actualidad mantienen estos niños con sus iguales puede valorarse como satisfactoria cuando nos referimos al aula, aunque, fuera de la misma, la situación cambia (fundamentalmente en los casos de ceguera total).

- Fomentar la formación del profesorado en técnicas y estrategias didácticas que faciliten un tratamiento adecuado de la diversidad. Constatamos que dentro del colegio, el menor con ceguera suele ser el gran conocido de todos, el considerado y en ocasiones el sobreprotegido. Aunque esta puntualización debemos matizarla, pues, dada la ausencia de formación en los centros sobre el tema de la ceguera, tan sólo el profesor tutor y en el mejor de los casos, el profesor de apoyo, conocen el “adecuado tratamiento” para personas con este tipo de problemas.

• En cuanto a la actitud de los compañeros, por lo general es buena, pero para mejor análisis diferenciamos dos espacios: la relación dentro del aula y el tiempo del recreo.

Se detecta que en el aula los niños se muestran cómodos con sus compañeros. Es mínimo el porcentaje de niños que se muestran insatisfechos. Los compañeros videntes no conocen la experiencia de ponerse en el papel del otro. Sólo hemos observado un caso donde el profesor del aula estimula a los alumnos a conocer el tema de la ceguera, su problemática y consecuencias sociales. En este mismo caso el niño con deficiencia visual se encuentra muy integrado, juega con los demás compañeros a otros deportes diferentes además del fútbol, disfruta en los recreos y sus colegas no perciben el sentimiento de incapacitado.

Si nos referimos al recreo, hemos de decir que es un tiempo de libertad donde todos disfrutan y donde los niños no desean ser dependientes. Los ciegos por lo general están solos en un ángulo del patio, mientras que sus compañeros juegan al fútbol. Esta situación predomina en el caso de los niños pues las niñas suelen implicarse en juegos más sedentarios y desarrollan más las habilidades de comunicación. Las niñas videntes son más conscientes de la soledad de los niños ciegos, en cambio los niños videntes no reparan por lo general en sus compañeros ciegos y en los momentos de soledad que padecen. Recordemos que, por lo general, las niñas suelen ser más comprensivas y muestran actitudes más socializadoras (Salinas y otros, 1996; 1997).

Para concluir señalamos la necesidad e importancia de intervenir en el desarrollo social de los estudiantes ciegos o con deficiencias sociales como ya se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones (Hodges y Keller, 1999) incluso antes de la entrada en el colegio, desde su hábitat familiar, con el fin de favorecer la plena integración en el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, L.W.** y **BURNS, R.B.** (1989): *Research in classrooms: the study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- BARTON, D.D.** (1997): Growing Up with Jed: Parents' Experiences Raising an Adolescent Son Who Is Blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 3, 203-212.
- BISQUERRA, R.** (1989): *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BREWER, J.** y **HUTER, A.** (1989). *Multimethod Research. A Synthesis of styles*. Newbury Park: Sage Publications.
- CODINA, M., ESTEBAN, M.** y **VALLS, C.** (1999): Intervención educativa de apoyo a la integración: análisis de la experiencia en el Centro de Recursos Educativos "Joan Amades". *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 29, 34-43.
- CONEJERO, J.** y **LOPEZUAZU, M.** (1999): Si hoy puedo ser tú, mañana te comprenderé mejor: una experiencia escolar de acercamiento a la discapacidad visual. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 30, 41-44.
- CREASEY, M.S.** y otros (1992): *Service Delivery Options and Considerations for Students who Have Sensory or Multiple Disabilities. A New Vision of Education*. Report RFP. Richmond: Virginia State Dept of Education.

- CHECA, F.J. y TRISTANTE, C. (1998):** Análisis comparativo del contexto familiar “teórico y real” de niños con deficiencia visual: orientaciones para la intervención. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 27, 12-17.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A., SANS, A. (1995):** *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (2000).** *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- DÍAZ, S. (1998).** Integración de una niña ciega en una escuela abierta a la diversidad. La pequeña sociedad de las ardillas afanosas. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 26, 45-50.
- DREZEK, W. (1995):** *Move, Touch, Do!* Louisville: American printing house for the blind.
- FERRELL, K. A. (1986).** Infancy and early childhood. In G.T. Scholl (Ed.), *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children an Youth*. New York: American Foundation for the Blind.
- GARCÍA, A., RODRÍGUEZ, P. y CABEZAS, M. J. (1999):** Desarrollo y aplicación de un programa para la mejora de la autoestima en un grupo de alumnos con ceguera o deficiencias visuales graves de la provincia de Cáceres. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 30, 5-15.
- HEAD, D. N., BRADLEY, R. N. y ROCK, S. L. (1990):** Use of home-environment measures with visually impaired children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 7, 377-380.
- HODGES, J. S. y KELLER, M. J. (1999):** Visually Impaired Students Perceptions of Their Social Integration in College. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 3, 153-165.
- HOPKINS, D. (1989):** *Investigación en el Aula. Guía del Profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- MADARIAGA, A. (2002):** *Principios rectores para la intervención en ocio y discapacidad*. Bilbao: Estudios del IMAE 5-Universidad de Deusto.
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. B. (1989):** *Designing qualitative research*. Newbury Park: Sage Publication.
- MIÑANA, J. J. y VALLES, A. (1998):** ¿Habilidades sociales para la integración o integración para la competencia social?: Una experiencia de integración de adolescentes ciegos y deficientes visuales. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 27, 33-44.
- ORTIZ, J. y OTROS (2002):** La escalada: una propuesta de integración con deficiencias visuales, en *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 38, 35-44.
- PALACIOS, J. (1987):** Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 97-112.
- PALACIOS, J., GONZÁLEZ, M. M. y MORENO, M. C. (1987):** Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: Informe Preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 159-169.
- PATTON, M. Q. (1990):** *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park California: Sage Publications.
- PENROD, W. M y PETROSKO, J.(2003):** Spatial organization skills of the blind in Large Outdoor. *View*, 4155-4164.

- ROCK, S.L., HEAD, D.N., BRADLEY, R.H. WHITESIDE L. y BRISBY J. (1994):** Use of the HOME inventory with families of young visually impaired children. *Journal of visual Impairment and blindness*, 2, 140-151.
- RODRÍGUEZ, C., GIL, J. y GARCÍA, E. (1999).** *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROWLAND, CH. y SCHWEIGERT, P. (2000):** *Creating Classroom Environments that Nurture Independence for Children Who Are Deafblind*. Washington D. C.: Oregon Health Sciences University.
- SACKS, S. Z., WOLFFE, K. E. y TIERNEY, D. (1998):** Lifestyles of students with Visual Impairments: Preliminary Studies of Social Networks. *Exceptional Children*, 4, 463-478.
- SALINAS, B. y otros (1996):** Condiciones y actitudes hacia la integración de niños ciegos y deficientes visuales. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 21, 21-32.
- SIGEL, I.E. (1986):** Reflections on the belief-behavior connection: lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R.D. Ashonore, y D.M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children*. Hillsdale: N. J. L. Erlbaum.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990):** *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: California, Sage Publications.
- VALLES, A. y MIÑANA, J. J. (1997):** Autoestima y habilidades sociales en alumnos ciegos y deficientes visuales: desarrollo de un programa. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 23, 60-69.
- VERDUGO, M. A., CABALLO, C. y DELGADO, J. (1996):** Diseño y aplicación de un programa de entretenimiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 22, 5-24.
- VILA, I. y BASSEDAS, M. (1994):** Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 59-70.