

Centro de formación de post-grado para la Educación Especial.
Adaptaciones Curriculares.

(Traducido por Elba A. González de Foundations of Education of Visually Handicapped and Blind Children and Youths A.F.B. N.Y., 1986).

Coordinadora: Huebner, Kathleen Mary.

Colaboran: Morris, June; Luchi, Linda; Malone Larry; Olson, Myrna; Show, Rosa; Craft, Diane.

Tomo 2.

Lenguas extranjeras. Por Kathleen M. Huebner.

Los alumnos discapacitados visuales estudian lenguas extranjeras en segunda y tercera etapa de E.G.B y en el Polimodal. Las lenguas más estudiadas, aunque pueden no ser las únicas, son el inglés y el portugués. Tanto los educadores del área de la educación especial como los profesores de lengua han observado que el alumno discapacitado visual no tienen una desventaja significativa al aprender una lengua extranjera (Mathieu, 1961; Napier, 1973).

El profesor de una lengua extranjera tiene la responsabilidad primaria en la enseñanza de este objetivo de la currícula. Sus métodos variarán de acuerdo con su filosofía, intereses y capacidades. En un tiempo se consideró que para estar calificado como profesor de un idioma era suficiente con conocer la gramática del mismo (Lado, 1964). Actualmente, el énfasis se pone en la palabra hablada los alumnos aprenden con lo que se denomina el método de palabra activa (Lenard, 1970), o métodos "audio-oral" "audio-lingual" "directo" "funcional" o "método natural".

La capacidad de hablar el idioma es el principal requisito, pero no es el único necesario para el profesor de idioma. Debe conocer además las técnicas de evaluación y de enseñanza y la psicología del aprendizaje humano. Además debe tener nociones de lingüística, de tecnología y laboratorio de idiomas, de enseñanza programada -práctica que usa con frecuencia en el aprendizaje de idiomas lecto-escritura, contenidos culturales y literatura propios de la lengua que enseña (Lado, 1964).

Consideraciones especiales para alumnos discapacitados visuales.

Se analiza aquí el apoyo que el maestro de integración debe brindar al profesor de idiomas extranjeros que tiene un alumno discapacitado visual en su clase. El aprendizaje de un idioma no presenta dificultades extraordinarias para un alumno de esa condición; sin embargo, pueden presentarse problemas para obtener los textos escritos, usar el alfabeto fonético, y aprender a escribirlo (Mathieu, 1961; Napier, 1973). Algunos alumnos serán capaces de emplear los textos corrientes para leer, con ayudas ópticas, C.C.T.V. o con textos ampliados por fotocopiado. En otros casos necesitarán que se transcriban los textos en macrotipos. Estos alumnos, tendrán acceso a muchos, sino todos, los materiales que disponen sus pares con visión normal.

Otros alumnos necesitarán que los textos se les ofrezcan grabados y/o transcriptos al braille. Algunos idiomas deben ser transcriptos de manera integral, letra por letra, otros usan unas cuantas contracciones y algunos "reducen su sistema a casi

criptogramas, en los que es difícil reconocer el texto original" (Mackenzie, 1953). Los textos extranjeros en nuestro país se transcriben en braille integral, sin utilizar contracciones. No obstante, el alumno debe conocer los signos braille propios de la lengua que estudia, p. ej. la C del portugués o los acentos del francés: Los mismos símbolos braille se usan para representar diferentes letras en otros idiomas.

Algunos símbolos braille se emplean para representar una misma letra en diferentes idiomas. Algunas letras son comunes a todos los idiomas. Por ejemplo la a, b, c y d son exactamente iguales para el castellano, el inglés o el francés, el portugués, el holandés, el gaélico, el vietnamita, etc.

El maestro especial deberá consultar los Códigos Braille del idioma que aprende el alumno para conocer los alfabetos y reglas propios del mismo. En esas fuentes puede conocer las variaciones que presentan las letras no romanas, como las hebreas, árabes, rusas, griegas, etc. La publicación "World Braille Usage" de Mackenzie, 1987 que se encuentra en el Servicio para Ciegos de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos tiene tablas con la equivalencia de los signos braille y los alfabetos impresos de los idiomas. Es responsabilidad del maestro de integración enseñar al alumno los símbolos braille propios del idioma extranjero. Algunos profesores de idiomas demandan la incorporación del aprendizaje de contracciones. Si usan publicaciones de los países de origen del idioma como lecturas complementarias, el alumno debe conocer esos símbolos.

Las diferentes lenguas pueden modificar el uso de los signos de puntuación. P.ej. el alemán usa las mayúsculas para todos los nombres, no sólo para los nombres propios, en cambio el hebreo no usa mayúsculas. El francés usa mucho el apóstrofe, lo cual dificulta la separación en sílabas. Las reglas para separar en sílabas del inglés, son diferentes a las castellanas. Casi todas las lenguas emplean algunos signos de puntuación braille aceptados internacionalmente. En las primeras páginas de los libros en otros idiomas, transcritos al braille deben; figurar los "símbolos empleados que difieren: de los usados, habitualmente. Además deben incluirse todas las notas pertinentes del transcriptor que expliquen las variantes que ha sido necesario introducir al texto al pasarlo del formato impreso al formato braille. Las páginas; preliminares de una transcripción al sistema braille de un texto de idioma extranjero, debe ser una Guía para el Lector.

Siempre que sea posible, el alumno discapacitado visual debe contar con la transcripción en braille o macrotipo del texto y una grabación de audio del mismo. Con frecuencia estos textos no se consiguen en las bibliotecas. El maestro de integración debe agotar los recursos para que los servicios especializados los provean, así como también las lecturas, complementarias, preferentemente con un semestre de anticipación. Aunque actualmente se pone mucho énfasis en el aprendizaje por métodos orales y auditivos, para ser verdaderamente eficaz en el manejo de un idioma es necesario ser capaz de leerlo y escribirlo. Si se carece del texto completo, es necesario, conocer con anticipación de uno o dos días el fragmento que se leerá en clase para poder transcribirlo en tiempo y forma. Si el texto tiene varios tomos, el alumno debe averiguar cuál le será requerido en su próxima clase para traerlo con él. Esto permitirá que participen activamente de la lectura.

-----.

Actividades instructivas adicionales.

Un componente importante de la currícula de idiomas es el estudio de la cultura de la cual la lengua es una parte integral. Para el logro de este objetivo, pueden utilizarse varias actividades y recursos didácticos, que incluyen mapas, y representaciones, tablas, posters, diapositivas, publicaciones extranjeras, pinturas, esculturas, películas, televisión, viajes. Algunas de las actividades de aprendizaje pueden incluir juegos, música y danza, cocina, dibujo, escritos e informes, pruebas, proyectos, realización de calendarios y posters, envío de productos y materiales, realización de pinturas y esculturas, aprendizaje de canciones y danzas folklóricas, rol playing, representación de obras teatrales, entrevistas. También pueden organizarse visitas a mercados o tiendas que vendan productos extranjeros, iglesias, ferias internacionales, restaurantes étnicos, o comunidades que hablen el idioma. También deben ser tenidos en cuenta los alumnos discapacitados visuales para programas de intercambio con otros países.

Para prever las modificaciones que son necesario realizar en las actividades y ayudas para la enseñanza, debemos analizar cuidadosamente cada uno de esos recursos. P.ej. el alumno puede necesitar un mapa táctil del país o región que está estudiando, una descripción verbal de la película que se exhibe, conocer la técnicas, para la preparación de alimentos, emplear el grabador para realizar las entrevistas, emplear la exploración táctil o las ayudas ópticas para reconocer una escultura, usar técnicas de movilidad para viajar, usar una máquina de escribir o una computadora con teclado adecuado al idioma para producir informes escritos (Napier, 1973). Es necesario estimular al alumno para que se comunique efectivamente con el profesor del idioma que aprende, que analice con él sus opciones y la eficacia de las modificaciones que se han realizado. El maestro de integración y el maestro de idiomas deben intercambiar opiniones con frecuencia, de manera de asegurarse que las experiencias de aprendizaje que se brindan son las adecuadas para el alumno.

-----.

Cuestionario dl lenguas extranjeras. Por Kathleen M. Hueber.

1. Describa su rol y responsabilidades como maestro de integración de alumnos discapacitados visuales:
 - a) con un alumno ciego de 4o grado de E.G.B. que por primera vez estudia inglés como lengua extranjera.
 - b) con un alumno que cursa noveno año de E.G.B. y que en los últimos tres meses ha perdido parcialmente su visión, por lo que necesita emplear macrotipos para la lectura.
- 2.- Identifique ocho recursos didácticos que puede emplear el profesor de idiomas. Cuatro de ellos deben seleccionarse entre los que sirven para enseñar la lengua (p. ej. diapositivas), y cuatro entre las que sirven para enseñar la cultura del país de origen (p.ej. películas). Explique cómo le sugeriría al profesor de lengua que las emplee con el alumno discapacitado visual.
- 3.- Usted ha observado a uno de sus alumnos discapacitados visuales en su clase de idioma y ha constatado que se desenvuelve bien en conversación y responde a las preguntas que le hace el profesor. Usted ha visto que el profesor inició la clase con oraciones escritas en el pizarrón, pidiendo a los alumnos que realicen la traducción de las mismas verbalmente, mientras el alumno discapacitado visual, que no ve el pizarrón, permanece sentado escuchando; ha notado que su alumno no participa en la lectura de fragmentos del libro de texto o de lecturas complementarias y que el profesor dicta algunas, oraciones que los alumnos escriben en su carpeta, pero su

alumno no lo hace. Describía las estrategias que implementaría, tanto con el profesor de idioma como con el alumno, para asegurarse que éste participa en todas las actividades de la clase.

4- Usted tiene un alumno que recién ingresa al 3o ciclo de E.G.B en una pequeña escuela rural en la que sólo hay un profesor de idiomas, el cual se opone a que el alumno discapacitado visual concurra a sus clases. Describa brevemente cómo abordaría esta situación. Identifique a las personas que involucraría en el manejo de la situación y redacte un informe escrito.

5. Como profesor especializado en una importante escuela urbana del distrito, usted tiene varios alumnos ciegos y disminuidos visuales que iniciarán sus estudios de una lengua extranjera al ingresar al 3° ciclo de E.G.B. Usted ha preparado un proyecto de capacitación en servicio para los profesores del establecimiento que los tendrán a su cargo. Ninguno de ellos lo ha hecho anteriormente. Describa brevemente los contenidos del proyecto, que tendrá una duración de dos horas.

-----.

Artes creativas. Por Rona Show.

Esta sección está dedicada al desarrollo de la capacidad creativa del niño ciego. Una revisión de la bibliografía nos muestra la importancia de la creatividad en el desarrollo cognitivo, físico y psico-social. Los problemas referidos al estímulo de la creatividad entre los estudiantes discapacitados visuales, se derivan principalmente de las actitudes de las personas que creen que estos alumnos tienen limitaciones estructurales en esta área. Se ofrecen sugerencias al maestro que se desempeña en artes, acerca de la danza, música, dramatización, literatura, plástica y apreciación artística. En cada una de estas especialidades se pone énfasis en los procesos en la flexibilidad, en la adecuada administración del tiempo, en la integración de la experiencia sensorial y en la atención de las necesidades del desarrollo.

-----.

Estimulación de la creatividad artística.

De acuerdo con Smith (1964) la creatividad se define como "la búsqueda de pautas en nuestra experiencia pasada y la puesta de estas experiencias seleccionadas en nuevos esquemas, nuevas ideas, nuevos productos". Kurhals, en 1961, escribía que la creatividad está en todos nosotros y no se limita a los talentosos y los adultos. Parte del proceso de crecimiento involucra la expresión de nuestra creatividad innata. La escuela tiene la responsabilidad de proveer el ambiente donde cada niño "crezca en su capacidad de expresar sus propios pensamientos e ideas a su manera y en su propio nivel de desarrollo". La desventaja de la ceguera no debe imponer restricciones a las oportunidades que se brindan al niño para expresar su capacidad creadora.

Nuestro sistema educativo tiene la responsabilidad de estimular la creatividad, sin embargo parece que no fuera así. El sistema, tal como es actualmente, parece desalentar el asombro del niño, su posibilidad de sorprenderse, de ser creativo; (Shalloross, 1981; Torrance, 1962; Fromm, 1959). Tiende a imponer ideas desde fuera o a buscar términos medios que invalidan su propia imagen en formación.

Para un niño con discapacidad visual, lo mismo que para cualquier niño, tener capacidad creativa es muy importante. El progreso se logra sólo cuando uno es capaz de desarrollar nuevos esquemas, ideas, productos (Smith, 1968). Más aún la

vida de un ser humano puede estar enriquecida por la participación en actividades artísticas o de autosatisfacción, por lo que parece deseable que se estimule a los niños a apreciar las artes y a tratar de ser creativos (Torrance, 1967). El desafío para la escuela es muy grande, ya que la creatividad no puede ser enseñada, sólo puede ser desarrollada y la que el maestro debe hacer es brindar las condiciones que conducen a ese desarrollo.

-----.

Estimulando la creatividad.

El único factor, importante para nutrir la creatividad en un niño, es demostrarle que él es valioso por sí mismo, sin importar lo que puede hacer y sin condicionamientos, y demostrar que el maestro cree en él como persona (Rogers, 1959; Rubin, 1978).

Shalloross (1981) señala que el clima que favorece la conducta creativa debe contemplar tres aspectos importantes:

- 1) físico, proveyendo de un espacio para contener los materiales que se usaran.
- 2) mental, que represente un desafío pero no tan grande que sobrepase las posibilidades del niño.
- 3) emocional, con el énfasis en una atmósfera que sea honesta y confiable.

Torrance (1977) brinda varias sugerencias al maestro, que son utilizables para estimular la creatividad. Indica que se deben respetar tanto las preguntas como las respuestas poco comunes. Su enfoque es sobre el proceso más que sobre el producto; provee de la oportunidad para que el niño aprenda, piense y descubra sin metas de evaluación inmediata. Insta al maestro a proveer de oportunidades, para la exploración creativa mediante la generación de experiencias que induzcan al alumno a sensibilizarse con los estímulos del medio, aprehendiéndolos con la visión, la sensación; el tacto y el sonido del objeto.

-----.

La importancia de nutrir la creatividad.

Cuando un joven comprende la actitud positiva del maestro (o del padre, o el terapeuta) entonces, es capaz de sentir seguridad, tanto física como mental. Gradualmente aprende que puede ser él mismo, porque es percibido; como valioso. El resultado es un alumno menos rígido que puede descubrir lo que significa su identidad y puede tratar de manifestarse en nuevas formas espontáneas (Roger, 1959; Rubin, 1978). El maestro que estimula el potencial creativo de un niño lo está capacitando para trabajaren la realización de un proyecto sin la presión de la competencia contra otros o para obtener un nivel establecido. Lowenfeld y Brittain (1964) destacan que la importancia del arte va más allá de la producción de un trabajo terminado, más importante es su función como expresión de las estructuras cognitivas, perceptivas y psicológicas del niño. El arte de un alumno demuestra como organiza su mundo.

En un programa, exploratorio de arte, para niños ciegos, Rubin (1975) encontró que la expresión creativa tenía un efecto terapéutico al servir como vía de expresión de sentimientos importantes, muchos de ellos relacionados con su ceguera. Ella concluyó que los niños ciegos eran capaces de utilizar el programa de arte para dejar aflorar sus sentimientos, para moverse libre y rítmicamente y para experimentar el placer de controlar y crear con materiales que podían usar con éxito".

Además de los aspectos creativos y terapéuticos de las artes, pueden desarrollarse muchas destrezas de otras áreas. Entre ellas las destrezas perceptivas, cognitivas, motrices, sociales y afectivas. El arte agudiza la percepción, permitiendo al alumno

experimentar con tamaños, formas, distancias, color, semejanzas, diferencias, texturas, temperaturas, sonido, calor, olor y peso.

El desarrollo cognitivo del niño continúa con la observación y la comprensión de las propiedades de diferentes medios, así como de la solución de problemas relacionados con los proyectos que emprende. A través de la experiencia con distintos medios el niño aprende a predecir su comportamiento, P. ej. hasta qué punto se puede curvar la madera y cómo mezclar los colores para obtener diferentes tonalidades.

Se favorece el desarrollo de destrezas de motricidad gruesa y fina a través de la manipulación de materiales básicos y de herramientas así como esquemas de movimiento y ritmos. Desde el punto de vista social, se favorece la comunicación y la participación en proyectos grupales, facilitando la capacidad de interactuar. Más aún la búsqueda de aprobación de padres y maestros por la obra creada, favorece la socialización.

En lo afectivo, el arte refuerza el desarrollo del autoconcepto. Se brinda al niño la oportunidad de conocerse a sí mismo, explorando pensamientos e ideas en su tarea creativa. De la misma manera el desarrollo del sí mismo está relacionado con su sensibilidad a las necesidades de otros, la oportunidad de incluir a otros en su esfuerzo creativo le ayuda a definir su sentido de sí.

Lowenfeld y Britain dicen: "el crecimiento estético consiste en el paso de una organización caótica a una armoniosa de la expresión, en la cual el sentimiento, la percepción y el pensamiento están completamente integrados".

-----.

Las artes plásticas creativas y los ciegos. Problemas tradicionales.

Gran parte de la literatura acerca de las artes plásticas creativas para personas ciegas y disminuidas visuales indica que éstas no necesitan ser diferentes a las de las personas con visión normal. Un niño ciego está limitado en sus posibilidades creativas si el arte es abordado como una actividad dependiente de la percepción visual (Ancona, 1971; Frensd, 1969).

En 1959, von Frieandt sugirió que la calidad del trabajo artístico realizado por un ciego congénito es pobre. También Révész (1950) sostuvo que la persona ciega no puede hacer una apreciación estética. Lisencó (1971) reiteró que la dificultad para efectuar un esfuerzo creativo exitoso era la actitud descalificante de muchas, personas con visión, que perciben al ciego como, limitado en esa área. Custford, (1951) argumentó que la persona ciega produce la obra artística de manera que refleja un medio estético diferente del visual, y que sólo reconociendo ese medio no visual puede apreciarse su trabajo. El estimuló a los maestros a permitir que cada alumno utilice los materiales de manera que expresen la relación del niño con su entorno; el valor de esa actividad reside en el proceso no en el producto. Su trabajo se basó en experiencias recogidas en una escuela residencial para ciegos, en la que notó que la mayor parte del trabajo artístico estaba orientado visualmente. "Para el maestro la masa de mármol en bruto es un velo que cubre la figura que el cincel descubrirá. Para el niño ciego es sólo mármol, no importa como se le haya enseñado a denominarlo". Custford sentía que la persona ciega recibe una opinión tan exagerada de la belleza visual y del arte pictórico, que no intenta confiar en la validez de sus propios medios de apreciación. Lisenco (1971) encontró que esto también era verdad en su trabajo con adultos ciegos.

Rubiñ (1976) fundamentó las observaciones de Custford y Lisenco en un estudio en el que utilizó tallas en madeja realizadas por alumnos totalmente ciegos, con baja visión y con visión normal. Las mismas fueron juzgadas por otros niños de similares condiciones visuales. Los resultados pusieron de manifiesto que la cualidad estética estaba condicionada por respuestas asociativas a formas, contornos, estructura, y estabilidad relacionados con la experiencia personal del sujeto y no de los estándares objetivos de belleza.

Un aspecto relacionado con la apreciación estética es la controversia, entre "arte" y "artesanía": El arte parece tener una connotación de forma de expresión creativas tal como la pintura y la escultura; a la artesanía se la ve como la realización de cosas (Cooms, 1967). En la escuela se le da un rol más importante al arte. Se explica que el arte de un niño ciego tiende más a efectuar obras de artesanía, que son más mecánicas; no teniendo interés como arte creativo (Custfordb 1951; Slatoff, 1962) "Una vez que se adquiere la destreza, más por condicionamiento motriz que por expresión intelectual o afectiva, las manos pueden trabajar divorciadas de la mente, por lo tanto anulando la realidad del arte creativo y la imaginación constructiva" (Decker, 1960). Otras personas no están de acuerdo en esto diciendo que los límites entre el aprendizaje de una técnica y la imaginación que se pone en ella, es demasiado fino (Anthoni, 1969) Un maestro puede utilizarla como medio creativo si estimula las combinaciones poco usuales, usando texturas, colores, tamaños, diseños etc. Otra controversia tradicional se refiere al tipo de medios que deben usarse. Haupt (1-969) siente que "a nadie debiera serle pedido crear en un medio del cual él no pueda apreciar los resultados". Este sentimiento es compartido por muchos maestros que con frecuencia dependen del modelado en arcilla; o en cerámica para sus proyectos con discapacitados visuales. Sin embargo, para un niño totalmente ciego, hay muchos materiales con cualidades táctiles adecuadas para la expresión artística. Entre ellas la madera, el alambre, el papel maché y los relieves en hoja plástica.

Revisando los medios que usualmente se consideran de aplicación visual, tal como la pintura y el uso del color, algunos autores piensan que también pueden ser experiencias gratificantes para los ciegos (Anconaw 1971; Kurzhais, 1961; Lisenco, (1971). Napier (1973) en cambio, señala que el maestro debe, tener cuidado al seleccionar el medio y las actividades para la creación artística para niños discapacitados visuales especialmente si las actividades son de producción y no de orientación del proceso. P. ej. si un niño ciego está integrado en una clase común, que está trabajando con crayones, se deben seleccionar para él materiales más significativos, a menos que no haya competencia con sus pares en cuanto a la belleza del producto.

Las consideraciones individuales deben tenerse muy en cuenta al enseñar artes plásticas a los jóvenes discapacitados visuales. El enfoque variará por factores tales como la agudeza visual, la edad en qué se produjo el déficit, el nivel de empleo del lenguaje, las relaciones sociales y la orientación en el tiempo y el espacio (Ancona, 1971).

Estímulo de la creatividad de ciegos v disminuidos visuales.

"La capacidad de dar forma objetiva a las creaciones de la imaginación no depende de la capacidad de ver y observar las cosas" (Lowenfeld, 1957). Depende de la clase de experiencias que el artista tiene de su mundo. (Lowenfeld, 1951). El desafío para el maestro es establecer un clima que

genere experiencias que alimenten la expresión creativa. Varios autores han sugerido materiales específicos y métodos que pueden conducir a la realización de una experiencia exitosa con alumnos discapacitados visuales.

-----.

Artes plásticas.

Judith Rubin, en su libro "Terapia infantil por el arte" (1978) publica sugerencias muy específicas que facilitan las condiciones para el crecimiento creativo. Señala que el maestro debe tener en cuenta los materiales, el espacio y el tiempo conjuntamente con modalidades expresivas para individualidades que no se adaptan al trabajo con arcilla o pintura. Esas personas pueden necesitar la música, o la dramatización como medio expresivo. En lo que atañe a los materiales Rubin sugiere que los mismos deben estar disponibles para que el niño los use de manera espontánea y no estructurada, evitando la demora cuando tiene un impulso creativo. En términos de espacio, sugiere conservar los medios y equipos en lugares predecibles, que no sean cambiados sin fundamento, dentro del radio de acción del niño. Esto favorece la selección del medio sin intervención del maestro. De la misma manera que Lindsey (1972) recomienda que se disponga de un espacio que se permita desordenar sin temor y sin reprobación. Los tiempos que se dediquen a esta tarea deben ser lo bastante prolongados y frecuentes como para permitir que el niño se comprometa en el proceso creativo. Estas ideas son compartidas por Lowenfeld y Brittain (1964) que además indican que el maestro debe conocer las necesidades físicas y psicológicas del niño para generar la expresión creativa. Una forma de hacer esto es familiarizarse, con las etapas del desarrollo y relacionarlas con un niño específico. Permitir que el niño desarrolle su propia técnica y ofrezca materiales apropiados sólo cuando él demuestre, estar listo para su empleo, en términos de su propio crecimiento y de su expresión creativa. Otra técnica que estimula la creatividad y simultáneamente ayuda al niño a construir su autoimagen es efectuarle preguntas simples, referidas a su trabajo, tal como, ¿te gusta? ¿por qué? ¿por qué no?. Estructurar un cuestionario de esa manera le ayuda a juzgar su obra y lo guía para establecer relaciones más sensibles emocionales, perceptivas e intelectuales. En tanto que los factores enunciados son válidos para todos los niños, hay algunos aspectos que son específicos para los discapacitados, visuales.

Haupt (1969) destaca seis puntos que considera importantes para que el niño totalmente ciego pueda realizar con éxito su experiencia artística. Esos puntos pueden extenderse para abarcar también al disminuido visual.

1. Saber cómo ayudar al niño a usar sus manos con el máximo de eficiencia. Parándose detrás de él, el maestro puede facilitar la exploración de los objetos, colocando sus propias manos sobre las del niño, mostrándole los aspectos diferenciales del mismo. Con los dedos del maestro como guía, el niño puede examinar el objeto en su totalidad y analizar sus partes.
2. Comprender que requiere tiempo y una manipulación intensa explorar un objeto, cuando se desea alcanzar una conceptualización clara del mismo. Cuando no se tiene visión, o ésta está muy limitada, se requiere más tiempo para comprender los objetos que se examinan: El niño puede necesitar explorar varias, veces un objeto, antes de entenderlo claramente, tal cual es, cuando desea alcanzar una conceptualización clara del mismo.

3. Hacer preguntas que generen el deseo de saber y que estimulen la imaginación. Preguntar las cosas que hagan emerger sus pensamientos e ideas. P. ej. cuando está examinando un objeto, pedirle que lo describa, que lo asocie con otras cosas, que ya él conoce, que diga si le gusta, por qué, etc. Evitar las preguntas que tengan por respuesta un sí o un no.

4. Usar un vocabulario rico en términos descriptivos y que pongan de manifiesto las cualidades del objeto, en las que puede aplicar sus sentidos remanentes. Come conciencia de usar, términos que se refieran al sonido, al olor, al tacto y si es apropiado, al gusto del objeto. Estas experiencias sensoriales tienen un significado real y positivo, y estimularán la capacidad creadora. El uso de términos visuales, tales como el color, no tienen la misma riqueza de significado y dificultarán su capacidad de expresión. Para los niños disminuidos visuales es apropiado el uso de términos visuales si se tienen en cuenta los problemas específicos de cada niño, como puede ser que la descripción se refiera a cosas que están dentro de su campo visual, o que pueda reconocer colores.

5. Comprender el valor de las experiencias de primera mano, con objetos de uso diario, como también con formas geométricas básicas a las que se denominarán correctamente, de manera que sean la base para describir objetos nuevos. La importancia de interactuar con los objetos no puede ser relativizada, él niño debe sentir y manipular activamente, escuchar, oler y gustar si fuera apropiado, para poder saber. La incorporación de un vocabulario descriptivamente rico le permite disponer de las herramientas necesarias para incorporar nuevos conceptos y objetos más complejos a su experiencia.

6. Tener presente que de muchas cosas que la persona con visión normal conoce por experiencia directa, las personas ciegas sólo pueden hacerse una idea por medio del uso adecuado de analogías, (p. ej. la sombra). Hay muchas experiencias a las que los niños totalmente ciegos no tienen acceso debido a su falta de visión. Más que evitar el uso del lenguaje con que se las designa (p. ej. el cielo) el maestro debe tratar de incorporar esos conceptos relacionándolos con palabras que están al alcance de su experiencia. Por lo tanto, para un niño pequeño, tal vez tomarlo en brazos en un espacio abierto y pedirle que extienda sus brazos y trate de abrazar lo que le rodea, explicándole que por más lejos que uno pudiera extender los brazos siempre sentiría así, podría comenzar a darle la idea de lo que es el cielo.

Lisenco (1971) reitera algunos de los aspectos ya expuestos cuando describe que las manos de la persona ciega son sus principales herramientas sensibles. Él cree que, para que los sentidos se desarrollen necesitan entrenamiento y ejercitación como los músculos. La persona ciega debe aprender a usar el tacto con flexibilidad y a combinar la información que le provee con otras fuentes de información. La persona ciega debe ser entrenada para usar sus manos explorando el entorno de varias maneras, tocando, frotando, golpeando, palpando, manipulando. Debe comprender que cada acción transmite una información diferente, de distinto grado de precisión. El rol del maestro es ayudar al alumno ciego a desarrollar su capacidad de conocer por medio de la experiencia táctil y kinestésica, permitir que se manifieste su potencialidad para la expresión creativa y a ayudar a crear conciencia de lo que las cosas son para él.

Se plantea la cuestión referente a los medios que normalmente requieren de la visión para ser "apreciados" como el dibujo, la pintura y el uso del color. Las opiniones se dividen en cuanto a

si al niño ciego se le debe pedir" que participe en la creación de algo que puede no ser posible apreciarlo como producto terminado. Kurzhals (1961) escribe que "a menudo el niño ciego no disfruta del producto, pero si del proceso. Encontrar pintura en un plato, agregarle agua, sumergir el pincel en ella y desparramarla sobre una manzana de cerámica, puede ser muy excitante".

Lisenco (1971) piensa que pintar puede ser una experiencia satisfactoria para personas visualmente discapacitadas.

Cuando, sólo pueden, visualizarse colores, pero no contornos, el nivel de calidad del trabajo puede no ser satisfactorio, pero un collage o la pintura de objetos tridimensionales pueden, llevarse a cabo si los contornos se marcan táctilmente. La dactilopintura es también una posibilidad. Agregando arena u otros, materiales a la pintura, con diferentes texturas para cada color, pueden realizarse, combinaciones interesantes. Para dibujar, el uso del equipo o las ruedas marcadoras de relieves pueden producir diferentes diseños. El valor del uso del color para los alumnos totalmente ciegos, ha sido muy cuestionado, sin embargo la bibliografía da cuenta que, aunque no pueda percibirlo, el color forma parte de la experiencia a través del lenguaje y se asocia con él. Jones (1961) sugiere que el color, textura, forma, deben ser usados intensivamente en actividades para ciegos y disminuidos visuales. Esto posibilita que el niño desarrolle al máximo su percepción de cada cualidad y permite obtener productos más interesantes.

Feld y Hall (1980) describen un programa de artes plásticas para alumnos discapacitados visuales usando un C.C.T.V. (circuito cerrado de televisión). Encontraron que alumnos disminuidos visuales con talento artístico se beneficiaron dibujando objetos de la vida diaria vistos con esa ayuda. No solamente mejoraron su capacidad de dibujar, sino también su eficiencia visual, ya que se vieron necesitados de observar detalles que no habían visto antes en los objetos. Su éxito al dibujar, fortaleció su ego y aumentó la confianza en sí mismos para funcionar visualmente.

Cuando se esculpe sobre un modelo, se recomienda que previamente a la tarea se converse sobre, las características que deben lograrse, más que de la copia fiel del modelo (Kewell, 1955). Tener varios modelos disponibles para comparar similitudes y diferencias permitirá que el niño desarrolle un producto que refleje su propia imaginación y versatilidad en lugar de uno que exprese los preconceptos del maestro (Napier, 1973).

En la situación de clase, el medio seleccionado para el niño ciego debe basarse en el mismo criterio del que se selecciona para los demás niños, teniendo en cuenta las cualidades táctiles como las más importantes. El criterio debe basarse en la edad cronológica, el interés, la edad mental, la capacidad física y las características de su conducta. El material debe ser consistente y de buena calidad, de manera que los niños puedan manipularlo y controlarlo en forma independiente de la constante supervisión del maestro.

El niño discapacitado visual, como todos los niños, debe ser orientado sobre el medio con que cuenta y en el que debe desenvolverse. Debe caminar guiado para ubicar las áreas de trabajo y saber dónde está cada cosa que necesita. Un espacio bien distribuido, sin elementos superfluos y buena iluminación, es importante para trabajar bien. Para el niño con baja visión, puede ser necesaria una iluminación especial. Pueden ser útiles los materiales con contraste (P. ej. papel blanco sobre fondo negro). La delimitación clara de las áreas de trabajo y el uso de bols y bandejas para contener y separar los materiales; ayudarán a reducir los problemas. Si un niño tiene ftofobia,

como, en los casos de aniridia o albinismo, utilice un papel amarillo sin reflejos, en lugar de blanco, para dibujar y pintar (Linisey, 1972).

Cuando se enseña una técnica, debe encararse la tarea con cierta flexibilidad, permitiendo al niño con baja visión que haga sugerencias que favorezca su producción personal y su satisfacción por la tarea. Sobre todo, del tiempo para que se explique claramente y se evalúe, tomándose el tiempo suficiente para "sentir" y/o "ver" lo que está tratando de explicar y demostrar. De al alumno el tiempo que necesita dará llegar a tener una comprensión personal del proyecto.

Si se enfatiza el proceso sobre el producto, el maestro de un niño integrado puede sugerir proyectos que tengan elementos, táctiles, para los niños con visión normal. Este enfoque abre a todos los niños nuevos canales de expresión. También permite al niño discapacitado visual una mejor integración.

-----.

Danza.

Las artes plásticas no son la única área en las que puede realizarse una expresión creativa. Otra forma es la danza creativa, que brinda al individuo la oportunidad de explorar y descubrir sus cuerpos y expresar a través de él sus sentimientos. Al mismo tiempo permite la exploración y descubrimiento de texturas, formas espacios y sonidos del entorno. (Joyce, 1973) Por su naturaleza, la danza creativa no impone esquemas previos. El movimiento emana del individuo, evitando la "forma, correcta" y la "forma incorrecta".

Estableciendo un ritmo como resultado del movimiento corporal en lugar de ceñirse a una marcación externa (Chapman y Cramer, 1973, Farley, 1969).

En un programa diseñado para estimular las artes creativas, Chapman y Cramer (1973) comenzaron una secuencia de entrenamiento con todo el cuerpo apoyado o sentado en el suelo, para reducir los problemas de balanceo, y permitir una mayor concentración en el movimiento. Sugirieron al maestro que ayudara al niño a realizar las "consignas, hasta que comprendiera el movimiento. Cuando participaba por primera vez en un) ejercicio, se permitía al niño, unir sus manos con un compañero o formar parte de una rueda de niños. Para practicar equilibrio, se permitía que se tomara de la mano con una compañera mientras se paraba en un solo pie. Daloroze (1934) también estimuló la experimentación con el espacio, haciendo que los niños usarán diferentes partes del cuerpo en diferentes planos espaciales. Los indujo a realizar intensos períodos de concentración para escucharla música y moverse con ella. Ayudar a los niños a tomar conciencia del sonido y de los ritmos corporales facilita el reconocimiento del entorno y permite una mayor flexibilidad en la expresión motriz de las ideas, y los sentimientos (King, 1968).

Un programa experimental de danza creativa para niños ciegos fue conducido por Duehl (1979). Trabajando con ciegos congénitos de entre 8 y 10 años de edad; encontró que la danza no sólo favorecía el control de los músculos largos; y el equilibrio, sino que incrementaba la capacidad de movimiento en general. También contribuye a desarrollar la imagen corporal. Durante un programa de ocho semanas los alumnos exploraron varias fases del movimiento, hicieron imitaciones creativas (p. ej. arrastrarse como una oruga) y analizaron en, qué parte del cuerpo se produce el movimiento. También fueron inducidos a expresar distintos sentimientos, tal como el enojo y representaron palabras descriptivas como p. ej. somnoliento.

Además de permitir la expresividad, la danza puede influir sobre el equilibrio, el porte, la fuerza, la orientación espacial y la independencia. Rond (1973) verificó esto en niños y en adultos. Durante dos veranos se dedicó a desarrollar programas que incluyeron ejercicios de elongación y flexibilización y actividades para agilizar el tono muscular. Como Duehl, Rand utilizó imágenes variadas a las que hizo, interpretar con frases rítmicas. Encontró así que los niños eran capaces de desarrollar efectos cada vez más complejos, -----.

Música.

Los objetivos y metas de un programa de música para niños discapacitados visuales son semejantes a los de niños con visión normal. Lo que difiere es la metodología. Ante todo, la falta de visión indica que el instrumento a tocar y la notación musicográfica se enseñarán por medio del tacto. Para un niño pequeño, en una banda rítmica, p. ej., cada instrumento debe ser explorado, cómo, suena, cómo es. El maestro en esta situación debe usar claves no visuales para indicar a cada niño cuándo debe tocar (Napier, 1973). Como los demás niños, cada niño ciego que inicia un programa debe examinar y comparar todos los instrumentos.

Como con la danza, muchos conceptos referidos al esquema corporal y a la orientación espacial pueden alcanzarse a través de la música. Algunos juegos musicales en ronda favorecen el reconocimiento de las partes del cuerpo y conceptos como derecha, izquierda, etc., la inclusión en el programa de juegos cantados, marchas, uso de instrumentos y canciones personalizadas estimulan la autoconciencia y las habilidades sociales además de la capacidad motriz. Napier (1973) señala que la autoexpresión puede estimularse con la música, dejando aflorarlas ideas, más que imponiéndolas. Sugiere que el maestro debe decir: "escuchen la música, luego dejen que su pie hágalo que la música le dice": en lugar del "imaginen que son osos y caminen como él". Un niño discapacitado visual puede no haber visto nunca caminar a un oso.

La notación musical para un disminuido visual puede enseñarse utilizando un pentagrama más grande, tanto en el pizarrón como, en papel especial pentagramado. Para el niño ciego se usa una notación en braille según un código musical. También puede usarse el Optacón (el curso para utilizar este recurso es de Brusela y Levinson, 1982). La limitación que imponen ambos métodos es la necesidad de memorizar antes de tocar. Sin el sentido visual, no hay posibilidad de leer la notación mientras se interpreta.

Para actividades grupales, la participación es posible sin modificaciones o con muy pocas. En los cotos las canciones se copian en macrotipos o en braille, sin problemas de integración. El maestro puede marcar las señales de manera auditiva, con un golpe suave, o un alumno situado al lado puede tocar al compañero discapacitado o visual cuando sea necesario dar una indicación. También puede usarse el recurso de compañero vidente, cuando sea necesario efectuar desplazamientos en el escenario.

Una alternativa para estudiar arreglos musicales es el uso del grabador para aprender de oído. (Napier, 1973).

La música como terapia, tal como se ha aplicado a niños y adultos en la Sociedad de Ciegos de Cleveland (Stell y Crowford, 1982), ha sido un intento del proveer estimulación extra para estudiar, también una forma de combatir los manierismos, estimular la socialización y reducir las conductas inmaduras. Los grupos conformados por la terapeuta tuvieron, como objetivo enfatizar conductas de compartir, de esperar

turno, de escuchar en silencio, de obedecer órdenes y consignas, todas capacidades importantes para funcionar en grupo. El programa está obteniendo éxito tanto en la escuela como, con la participación de los padres, en el hogar.

-----.

Dramatización.

Como con las demás artes creativas, con la dramatización el niño tiene la oportunidad de desarrollar su autoconcepto y su capacidad de socialización,

Desempeñar el rol de otro permite exteriorizar conflictos que afectan a la persona. Las conductas aberrantes pueden ser corregidas con frecuencia con esta actividad (Lowenfeld, 1971); Watkins (1981) describe talleres de dramatización realizados con maestros y alumnos en la Academia de Georgia para Ciegos. Encontró que la combinación de varios ejercicios y actividades tuvieron como consecuencia el crecimiento y desarrollo de los niños. Algunas actividades incluyeron juegos de guerra, de paracaídas, pantomima y drama.

El cuidado de mascotas para los niños pequeños, es también un medio efectivo de expresión, especialmente con los niños tímidos. La espontaneidad y el placer que produce una representación con la mascota del aula, puede aliviar la ansiedad, al poder hablar con la voz de otro. (Napier, 1973).

El drama puede usarse para controlar problemas individuales, al mismo tiempo que favorece la autoestima y la motricidad. Wagener (1977) encontró que el tipo de actividad improvisada, tal como representaciones de teatro, de televisión y rol playing, generan un clima educativo estimulante. Encontró varias actividades relacionadas, con un tiempo históricos tal como leer biografías de personas famosas, escuchan grabaciones de sucesos, visitar museos y ver programas especiales de televisión, enriquecía el período escolar y preparaba el ambiente para el desarrollo de la dramatización. Los niños pueden llegar a sentirse inmersos en una etapa histórica a través de la dramatización, que facilita la comprensión de una manera amena.

-----.

Redacción creativa.

La creación literaria provee otra vía para descomprimir tensiones a través de la autoexpresión. Estimula el pensamiento original, si es eso lo que se premia. El maestro puede inducir al niño, tanto si es ciego como si no lo es, a pensar en cosas que nadie ha pensado anteriormente, esto permite que el niño de rienda suelta a su imaginación. El maestro comunica así que es legítimo tener ideas originales (Torrance, 1977). La evaluación y el análisis, más que la calificación de estas tareas creativas, también sirven para alentar este uso de la imaginación (Napier, 1973).

Torrance (1977) también subraya otro objetivo de la redacción creativa, las tareas deben consistir en comunicar algo que esté basado en una experiencia previa. Él considera que tener un motivo para escribir, ayuda más que dar un tema semanal en el que solamente se pide al alumno hacer una composición por rutina. Si el trabajo de redacción ha de ser creativo, debe ser un proceso en el que la necesidad del niño por decir algo no esté constreñida a un día y hora específico de la semana.

(Napier, 1973) sugiere que se instale una caja en el aula, en la que los niños puedan dejar sus escritos sin perturbar el orden. Estimular la creación literaria en los niños, ya sea escribiendo en braille o mecanografía, hará que se sienta orgulloso de su oración, sea ésta cuento o poesía. La falta de dominio de los más pequeños de la técnica de escritura no debe ser un

obstáculo para realizar esta experiencia, que le ayudará a construir su autoconfianza y a perfeccionar su lenguaje.

-----.

Museos.

A pesar que generalmente los museos tratan de preservar las obras de arte impidiendo que el público las toque, muchos de ellos actualmente disponen de algunas piezas destinadas a ser examinadas por personas ciegas. Los maestros consultores han trabajado para que se organicen exhibiciones y giras de exploración táctil, a través de todo el país. Para las obras que son inaccesibles, algunos museos disponen de reproducciones. La literatura braille y las copias en termoform, aunque no siempre son satisfactorias, se perfeccionan permanentemente. Algunos museos tienen cintas grabadas con explicaciones para recorrer las exhibiciones. La falta o limitación de la visión no necesariamente priva a la persona del goce estético de las creaciones de artistas de otros tiempos y lugares. "Los museos proveen a las personas con diferentes grados de daño visual, la independencia de imaginar, que es un aspecto fundamental de su desarrollo como ser humano" (Kenney, 1983).

La revisión consignada pone de manifiesto que los maestros de discapacitados visuales en su rol de mediadores, pueden estimular una rica capacidad creativa entre sus alumnos. Permitiendo la exploración, tanto desordenada como dentro de parámetros estructurados, brindando logros y frecuentes períodos para, trabajar en proyectos, y provisto de medios idóneos para la autoexpresión, el niño discapacitado visual, como todo ser humano, puede manifestarse como un ser único e individual. El maestro debe construir bases firmes para que esto suceda, disponiendo de un medioambiente conducente al crecimiento creativo. El reconocimiento de uno mismo comienza tempranamente con el canto, la danza y el simple intento de pintar.

-----.

Etapas evolutivas de la creación artística.

Etapas de monigotes (2 a 4 años).

(Nota: tabla encabezada por los títulos siguientes).

Características - Fig. Hum. - Espacio - Color – Diseño – Motivaciones –Materiales.

1.-Características Descontrolado. Experiencia kinestésica. No controla intereses - Fig. Hum: No – Espacio: No – Color: No hay reconocimiento consciente. Usa el color como juego, sin intención. – Diseño: No– Motivaciones: Sólo con estímulo. No se le debe interrumpir, ni criticar o desalentar cuando hace monigotes – Materiales: lápiz negro blando. Papel suave, de láminas., grandes. Dactilopiníu- ra, sólo para niños con problema motor. Plastilina.

2.- Características: Controlado. Intereses repetidos. Establecimiento de la coordinación visomotora, Control de intereses. Reaseguro del control a través de desviaciones del tipo de intereses. - Fig. Hum.: No – Espacio: No o sólo kinésésico – Color: ídem anterior– Diseño: No– Motivaciones: ídem anterior – Materiales: Idem anterior.

3.- Características: Nominado. Cambio de pensamiento kinestésico a imaginativo. Mezcla de intereses con interrupciones frecuentes. - Fig. Hum Sólo imaginativo en el acto de nominar– Espacio: Puramente imaginativo –

desviaciones del tipo de intereses. - Fig. Hum.: No – Espacio: No o sólo kinésésico – Color: Uso del color para diferenciar significados en los monigotes– Diseño: No– Motivaciones: Siguiendo los pensamientos del niño y continuando su propia historia – Materiales: Crayones. Pintura. Plastilina. .

-----.

Etapa pre-esquématica (4 a 7 años).

- Características: Descubrimiento de las relaciones entre el dibujo el pensamiento y el entorno.

Cambios en las formas simbólicas por causa de la búsqueda continua de la definición del concepto.

- Figura humana: Línea circular para la cabeza, longitudinales para brazos y piernas.

Representación de la cabeza y los pies, desarrollándose hacia formas más complejas. Los símbolos dependen del conocimiento activo en el acto de dibujar.

- Espacio: El yo como centro con arreglo desordenado de los objetos en el espacio "Hay una puerta, hay una mesa".

También relaciones emocionales.

- Color: Sin relación con la naturaleza. Acorde con el estado emocional.

- Diseño: sin enfoque consciente.

- Motivaciones: Activando el conocimiento pasivo relacionado con sí mismo (partes del cuerpo)

- Materiales: Crayones. Plastilina. Témpera (espesa) Pinceles de cerda largos. Papeles grandes, absorbentes.

-----.

Cuestionario sobre Artes Creativas. Por Rona Show.

1. ¿Cuáles son los tres principales factores para favorecer el establecimiento de un clima adecuado a la creatividad de acuerdo con Stallcross (1981.)?

2. Distinga entre arte y artesanía tal como se aplica a la estimulación de la creatividad de la población discapacitada visual de edad escolar.

3. Explique cómo puede interactuar la experiencia creativa con el crecimiento físico, cognitivo, social y emocional, en un determinado nivel de su desarrollo.

4. Describa cómo los seis puntos señalados, por Haupt (1969) pueden emplearse para y maximizar las experiencias artísticas exitosas de los niños y jóvenes discapacitados visuales.

5. Haga una lista de materiales y equipos y de cómo emplearlas para posibilitar que los alumnos ciegos y los disminuidos visuales puedan participar en un tipo particular de actividad artística.

6. Describa de qué manera arreglaría un área aparte dentro del aula, para que trabajen alumnos discapacitados visuales.

-----.

Educación Física. Por Diana Craf.

La participación en actividades físicas es vital para la salud y el bienestar de las personas de todas las edades (de Vries, 1980). De acuerdo con H. Clark y D. Clark (1978) "es menos probable que la persona físicamente activa sufra condiciones crónicas invalidantes". Por el contrario, la inactividad física puede provocar el deterioro de la salud.

Según Kraus y Raab (1961), las personas sedentarias están más expuestas a sufrir enfermedades coronarias, úlceras y muchas otras patologías. Consecuentemente, la participación en actividades físicas es muy importante para evitar los efectos de la vida pasiva (Merriman, 1984).

A pesar de su comprobada importancia, con frecuencia los alumnos discapacitados visuales son excluidos o dispensado de las clases de educación física; (Buell, 1975). No se tiene en cuenta que ellos necesitan aún más que los niños de visión normal, realizar estas actividades. Estos últimos aprenden a moverse observando e imitando a otros. Los niños discapacitados visuales carecen de la posibilidad de aprendizaje incidental por imitación. Generalmente necesitan una instrucción intencional.

A causa de su única y particular contribución al desarrollo, la educación física es irremplazable para los niños discapacitados. No es correcto excluirlos de las clases ni tampoco es correcto eximirlos por la recomendación de un fisiatra. Muchos niños discapacitados visuales pueden integrarse en una clase corriente de educación física con un mínimo, de adaptaciones. Cuando las necesidades del niño no pueden ser satisfechas en una clase regular, o si se requiere un entrenamiento adicional, se debe desarrollar un programa adecuado a esas necesidades. La maestra de niños discapacitados debe proveer el soporte técnico al profesor de educación física. Para poder hacerlo, es necesario comprender la educación física en general.

-----.

Objetivos de la educación física.

La educación física es el desarrollo de la aptitud y las capacidades fundamentales, los esquemas motrices y las destrezas en juegos y deportes, individualmente y en grupos (incluyendo los deportes acuáticos y los que se realizan en espacios cubiertos). Se dirige a los tres dominios; cognitivo, afectivo y motor, aunque su mayor contribución es la que realiza en el aspecto motor.

La educación física también aborda los aspectos cognitivos y afectivos. Los primeros incluyen la comprensión del rol de la actividad física sistemática para desarrollar la aptitud física y mantener la salud; y el conocimiento de los ejercicios específicos que demanda una destreza dada. Los segundos incluyen la actitud hacia la actividad física y la competencia, la interacción al participar de ella y el autoconcepto.

La aptitud física, la posibilidad de mantener una vigorosa actividad, tiene tres componentes: la disposición motriz, la capacidad motriz y la destreza motriz.

La disposición motriz es el vigor que se necesita para efectuar una tarea motriz. Además de los componentes de esa disposición física, se incluye el poder muscular, la velocidad, la agilidad (Corbin y Lindsay, 1979) y la flexibilidad (Baumgartner y Dackson, 1982).

La aptitud motriz es el vigor y la destreza necesarios para ejecutar tareas físicas. Incluye: la coordinación, que es "la capacidad de usar los sentidos conjuntamente con las partes del cuerpo o de usar varias partes del cuerpo simultáneamente" (Corbin y Lindsay, 1979); y el equilibrio que es la capacidad de mantener el centro de gravedad sobre la base que sostiene el cuerpo.

La destreza motriz es el nivel de eficiencia en tareas específicas, tal como caminar, trotar, correr, arrojar y doblar. La eficiencia en las destrezas motrices depende de un nivel mínimo de disposición física, junto con disposición y capacidad motriz. Las destrezas y la eficiencia para el deporte son la aplicación de una capacidad motriz a una actividad determinada, p.ej. la destreza de correr aplicada al basketball. La contribución de la educación física a la educación general es el desarrollo de alumnos capacitados en el dominio motor .

-----.

La mejor práctica en la educación física.

Hay una amplia variedad de actividades en la currícula de educación física. Muchos enfoques permiten lograr sus objetivos. Aquí se describen algunos de los más apropiados. En Jardín de Infantes y hasta segundo grado, se debe enfatizar la capacidad motriz básica, incluyendo saltar, brincar, arrojar, atajar, pegar y trepar; al mismo tiempo que se estimulan conceptos de esquema corporal, ubicación espacial, direccionalidad y lateralidad.

Una clase típica de primer grado puede comenzar con un precalentamiento, ejercicios de elongación, de pararse y sentarse y de carrera para afianzar la aptitud física, seguido, de un período de instrucción en la destreza del salto. La práctica de destrezas en general puede incluir sortear obstáculos y algún juego de poca organización, tal como el salto al rango. La clase puede concluir con ejercicios de enfriamiento y relajación. Tal como se muestra en la Tabla 1, la currícula de 3° a 6° enfatiza la aptitud física y las destrezas motrices en el desarrollo de habilidades específicas para ciertos deportes, p. ej. la ejercitación del salto puede ahora integrarse al tiro con salto del basketball; el salto en largo y el salto en alto, en competencias de atletismo.

Las destrezas motrices y deportivas que se aprenden en los primeros son la base para el posterior desarrollo de la eficiencia deportiva del 7° grado en adelante. Después del 6° grado se incrementa la preocupación por la postura, ya que el adolescente crece con rapidez.

A partir de 9° grado, la currícula se amplía para incluir la eficiencia practicarán toda la vida como actividad recreativa, p. ej. tenis, bicicleta, natación en los que los alumnos pueden entrenarse después de las clases ordinarias.

-----.

Tabla 1. Actividades específicas sugeridas de acuerdo con el ciclo y el grado. (p. 58 y 59)

Actividad – Ciclos.

Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

- Experiencias de movimiento y mecánica corporal: Inicial - 1er. E.G.B. - 2do. E.G.B..

- Movimientos fundamentales con y sin desplazamiento: Inicial - 1er. E.G.B.

- Movimientos fundamentales manipulativos: Inicial - 1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Bolsas de arena o porotos: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Pelotas de trapo: Inicial -1er. E.G.B.

Pelotas de 21 cm.: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Pelotas pequeñas tamaño softball: 2do. E.G.B.

Pelotas y paletas: 2do. E.G.B.

Aros: 2do. E.G.B.

Sogas para saltar: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Cama elástica: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Bastones: 2do. E.G.B.

Ejercicios rítmicos: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Salto a la soga con música: 2do. E.G.B.

- Aparatos: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Andariveles: Inicial -1er. E.G.B.

Banco de equilibrio: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Barra de equilibrio: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Sogas para trepar: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Estructuras para trepar: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.

Colchoneta individual: Inicial -1er. E.G.B.

Cajones de salto: Inicial -1er. E.G.B - 2do. E.G.B.
Espaldar: EGB - 2do. E.G.B.
- Destrezas: Inicial -1er. E.G.B - 2do. E.G.B.
- Combates: 2do. E.G.B.
- Juegos simples: Inicial -1er. E.G.B.
Postas: 1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.
Cuentos, poemas, juegos tranquilos: Inicial -1er. E.G.B. - 2do. E.G.B.
- Destrezas y actividades deportivas: 2do. E.G.B.
Basketball: 2do. E.G.B.
Fútbol: 2do. E.G.B.
Softball: 2do. E.G.B.
Volleyball: 2do. E.G.B.
-----.

La educación física para alumnos discapacitados visuales.

Un programa de educación física serio para alumnos discapacitados visuales puede desarrollar la aptitud física y las destrezas motrices necesarias para la vida diaria y para la orientación y la movilidad; también un autoconcepto y un sentido del valor personal positivos y la destreza para practicar algún deporte. Algunas características de la discapacidad visual tienen consecuencias para la educación física. La Tabla 2 detalla estas características generales que por supuesto no afectan a todas las personas discapacitadas visuales por igual. El grado de visión, la edad en que se produjo la pérdida, el sexo y la personalidad alterarán las características y las consecuencias que ellas tienen para la educación física. La mala postura es una condición que presentan muchos discapacitados visuales. Winnick (1984) sugiere que "la falta de visión contribuye al desarrollo de la mala postura, reduciendo o eliminando la estimulación visual que induce el mantenimiento erecto de la cabeza".

-----.

Tabla II - Educación física y la discapacidad visual.

(p. 60, tabla en 2 columnas)

Características de la discapacidad visual – Consecuencias para la educación física.

Características: Los alumnos ciegos tienen la misma progresión en su desarrollo motor que los alumnos con visión normal, pero tienden a demorarse en el logro de más conductas que implican movilidad (Winnick, 1984), tal vez porque

a) la falta de visión disminuye la estimulación para moverse y hace más difícil el movimiento.

b) los padres sobreprotectores desalientan el deseo natural del niño para explorar y arriesgarse. Los niños ciegos abandonados tienen un mejor desempeño motor que los sobreprotegidos.

c) los niños ciegos no tienen oportunidad de perfeccionar su destreza motriz por la observación casual del movimiento de otros.

Consecuencias: Enseñe destrezas motrices que los pares de visión normal pueden ya haber dominado, tales como: correr, saltar y arrojar.

Características: La falta de visión tiende a limitar la movilidad (Sherrill, 1976; Hill, 1976)

Consecuencias: Enseñe destrezas motrices que impliquen desplazarse en el espacio para aumentar las destrezas de movilidad.

Características: Los alumnos discapacitados visuales, como grupo, se desempeñan por debajo de los niveles de sus pares

videntes. Su desempeño relativo varía según el grado de movilidad que se requiera para una prueba en particular: son mejores en flexibilidad, fuerza del brazo y esfuerzo muscular, y su desempeño es peor en las destrezas motrices para arrojar. Consecuencias: Enfatice las actividades físicas en las que puede participar el alumno ciego, por ej.: saltar a la saga, nadar.

Características: Debido a la falta de visión es necesario hacer uso de los otros sentidos (Sherrili, .1976; Barraga, 1964)

Consecuencias: Provea de oportunidades para practicar variedad de movimientos que puedan, desarrollar et sentido kinestésico.

Características: La falta de visión puede asociarse con aislamiento de la comunidad vidente (Scherril, 1976)

Consecuencias: Enseñe deportes y actividades recreativas que el discapacitado visual pueda practicar durante toda su vida con amigos videntes y con su familia, por ej. bowilg, baile, natación, carrera, etc.

Características: La sociedad tiene el prejuicio que la ceguera equivale a invalidez; algunas personas ciegas pueden "aprenden a ser inválido".

Consecuencias: La oportunidad de participar y dominar las destrezas motrices y los deportes pueden ayudar "desaprender a ser inválido" y aumentar el autorendimiento.

Características: Los conceptos perceptivos se aprenden visualmente y por lo tanto pueden demorarse en los alumnos discapacitados visuales.

Consecuencias: Enseñe específicamente imagen corporal, percepción espacial, direccionalidad, lateralidad y conceptos perceptivos similares.

Características: Puede presentarse desviaciones posturales como resultado de sostener la cabeza en posiciones inusuales para maximizar la visión y/o por falta de un modelo; visual para imitar (Scherrili, 1976).

Consecuencias: Incluya ejercicios correctivos para remediar las desviaciones posturales y mantener una apariencia normal.

Características: Pueden presentarse estereotipias que son movimientos repetitivos sin propósito (Scherrili, 1976)

Consecuencias: Provea actividades que utilicen grupos de grandes músculos para posibilitar una forma social mente apropiada de liberar tensiones que sé supone son la base de las estereotipias.

Características: La falta, de retroalimentación visual puede contribuir a deteriorar las destrezas motrices previamente aprendidas.

Consecuencias: Para mantener las destrezas motrices adquiridas se requiere el seguimiento continuo a través de la retroalimentación correctiva. Sin éste, seguimiento muchas destrezas se perderán.

Características: El equilibrio, que en las personas videntes depende básicamente de la visión, puede ser pobre en el discapacitado visual. Es posible que esto se deba a la falta de visión o, más probablemente, a la falta de oportunidades para realizar actividades físicas regularmente por las cuales se ejercita la destreza del equilibrio.

Consecuencias: Programe actividades que estimulen el desarrollo del equilibrio, tales como la destreza locomotriz sobre un listón, de equilibrio, o una soga ubicada sobre el piso; y de equilibrio y salto sobre un pie.

Aunque las personas de visión normal generalmente tienen una mejor aptitud física, algunos alumnos discapacitados visuales pueden acercarse y hasta mejorar las marcas de sus pares con vista (Winnick, 1984), Sobre todo cuanto menos grave sea la deficiencia visual, mayor será la aptitud y el desempeño motor. Los alumnos discapacitados visuales con buen desempeño y nivel intelectual, generalmente pueden ser integrados en las clases regulares de educación física.

-----.

Las mejores prácticas de educación física para alumnos discapacitados visuales.

Las mejores prácticas son similares para los alumnos discapacitados visuales y para los que no son. En cualquier clase de educación física hay una gradación en las capacidades de los alumnos. El docente que sabe trabajar tanto al nivel máximo como al nivel mínimo de aptitud, será capaz de acomodar entre esos niveles al alumno discapacitado visual.

La instrucción debe ser individualizada y basada en pruebas de evaluación que faciliten la ubicación alumno en un nivel acorde con su capacidad. P.ej. una ejercitación de salto a la soga no requiere ninguna adaptación. Los alumnos discapacitados visuales pueden contar para que otros salten atendiendo al ruido de la soga contra el piso cada vuelta. Una falta se percibirá como la interrupción del ritmo. También pueden saltar de manera independiente, ya que esta es una destreza intrínseca de la marcha, que no involucra desplazamientos. De hecho, suele ser conveniente cuando se enseña a saltar ala soga a niños con visión normal, hacerle cerrar los; ojos para que se concentren mejor en el ritmo y no se distraigan con el paso de la soga.

Anualmente, debe diseñarse un P.E.I. para cada alumno, que contemple sus necesidades específicas. Este también incluye la educación física. El enfoque basado en la evaluación individual es básicamente el que permite desarrollar este programa. Hay dos instrumentos de evaluación de las necesidades en materia de educación física disertados para alumnos discapacitados visuales. Uno de ellos es el Proyecto UNIQUE, Test de Aptitud Física para Niños Discapacitados Sensoriales y Motores de Winnick y Short. Los ítems han sido adaptados para ser usados con niños ciegos y de baja visión entre 10 y 17 años de edad.

Incluye las medias obtenidas en una muestra a nivel nacional. Un segundo test, el SIGMA o Escala de la Universidad del Estado de Ohio de Evaluación de la Motricidad Guesa es adecuado para niños que no han desarrollado aún esquemas motrices maduros. El SIGMA es una evaluación basada en la comparación de criterios dados, en el cual el desempeño del alumno se adscribe á uno de cuatro niveles posibles, para cada una de las once destrezas motrices siguientes: 1 caminar, 2 correr, 3 subir escaleras, 4 saltar, 5 trotar, 6 sortear obstáculos, 7 arrojar, 8 atajar, 9 golpear, 10 patear, 11 escalar laderas.

Este test se acompaña con una currícula que presenta estrategias para ayudar a los alumnos a desarrollar su aptitud física. No se especifican discapacitados visuales ni se han hecho adaptaciones específicas, pero es útil para cualquier alumno que tiene un retraso madurativo motor.

Usando la evaluación como base, se pueden establecer objetivos apropiados y seleccionar actividades que llevarán al logro de los mismos. Cuando es necesario se adaptan estrategias y métodos como se describe a continuación.

Adaptación de materiales, estrategias y metodologías sugeridas al profesor de educación física de niños discapacitados visuales.

En relación al equipo y los materiales, es necesario ser organizado antes de comenzar una unidad gimnástica, es útil orientar a los alumnos discapacitados visuales en relación a los elementos y luego tener cuidado de no alterar la posición de los mismos sin antes advertirles del cambio. Seguir esta regla a lo largo del período lectivo permitirá que los niños se desplacen en forma independiente por el gimnasio, sin peligro de lastimarse. Cuando se concurre a un espectáculo deportivo, asigne compañero que pueda describirle los hechos principales que tienen.

Cuando se enseña educación física a un alumno ciego, siga las reglas que se detallan a continuación, para modificar las estrategias de aprendizaje:

1) Seleccione una actividad que no requiera adaptación.

Una persona con muy poca o nula visión puede participar en muchas actividades y deportes sin realizar ninguna adaptación de la tarea. P. ej. remar o andar en bicicleta en tándem con otras personas videntes; jugar al bowling cuando se tiene el campo visual muy restringido (visión en tubo); hacer sky acuático con señales de un silbato; integrar una tripulación de remos con timonel de visión normal; patinar con una pareja vidente; participar en una cinchada; practicar danzas nativas, modernas y tradicionales; diversas formas de lucha. Los luchadores discapacitados visuales tienen una larga tradición de triunfos en sus encuentros con personas de visión normal (Buell, 1966). En juegos de pelota, los alumnos discapacitados visuales pueden integrarse si los demás se vendan los ojos (Keamey y Copeland, 1979). Un maestro activo podrá incluir a los alumnos discapacitados visuales en una gran variedad, de deportes.

2) Modifique las reglas de la actividad.

Muchos deportes han sido modificados para que puedan participar discapacitados visuales. Es preferible que estas modificaciones sean menores y no cambien la naturaleza del juego. P. ej. para compensar las dificultades de orientación y movilidad en el baseball, use pelotas más grandes o una con cascabel. El entrenador de primera base guía la carrera llamándolo cuando corre hacia allá.

3) Modifique la técnica de la destreza.

La Natación es un excelente deporte aeróbico que no requiere visión. Las carreras de posta son fáciles, cuando se ha adquirido la destreza a través de la retroalimentación por vía auditiva y kinestésica. Las cuerdas que limitan los andariveles sirven como guía para nadar en línea recta., Contar el número de brazadas necesarias para cruzar la pileta, permite anticipar la llegada en los estilos elementales: pecho, espalda y mariposa. El crows no requiere esa adaptación porque la cabeza nunca va adelante.

4) Modifique el aprendizaje de la técnica.

Ta vez la modificación más importante que se requiere en cuanto al aprendizaje de la técnica, es el agregado a la

demostración visual de la verbalización y la manipulación cuerpo a cuerpo. Ubique, al niño discapacitado visual cerca de quién realiza la demostración, de manera que pueda verlo tocar, según lo necesite. Si el alumno tiene ceguera adquirida, puede ser útil verbalizar el ejercicio por medio de la descripción, de imágenes visuales. Tanto el niño discapacitado visual como el que no lo es, se benefician con el uso preciso del lenguaje, p. ej. decir: "la raqueta se sostiene entre 7 y 10 cm. por encima del hombro derecho" es mejor que decir: "la raqueta se sostiene así".

Investigaciones realizadas por Dye (1983) muestran que para los niños discapacitados visuales, la retroalimentación de tipo kinestésica es potencialmente más efectiva que la auditiva como estrategia de aprendizaje. Los resultados sugieren que, los maestros deben ubicar y manipular correctamente el cuerpo del alumno cuando enseñan una destreza motriz, para ayudarlo a aprender.

-----.

Modifique el entorno, incluido el espacio, las ayudas y el equipo.

Para facilitar que el niño discapacitado utilice su visión remanente, use pelotas coloreadas y brillantes, y realce las marcas del campo, arcos y señales con colores que contrasten con el fondo. Como la limitación visual puede variar mucho en su severidad, es necesario consultar, al niño o al estimulador visual para saber cuáles son las modificaciones que necesita.

Algunos alumnos pueden ver los objetos con mucha iluminación, en tanto que otros necesitan objetos de colores fuertes con poca iluminación y sin reflejos. En el volley-ball se puede usar una pelota de playa, que se detecta con facilidad y disminuye la velocidad del juego. El "Freedom Leader" es una ayuda que permite unir un guía entrenado con un atleta ciego, manteniéndolos separados y permitiendo que corran; con independencia de movimientos.

Al seleccionar actividades para alumnos discapacitados visuales deben priorizarse deportes como el Bowling, la bicicleta, la natación, el remo, las danzas nativas y modernas, el yoga, el ski y el jogging, que pueden seguir practicándose toda la vida. Muchos profesores de educación física especializados en actividades recreativas, como también las personas discapacitadas, han desarrollado técnicas que permiten que todos participen de alguna forma de actividad física.

Faith y Warren (1984) han desarrollado una técnica para pescar. Varios autores han descrito técnicas para correr en pista y en terreno (Bithy, 1975; Sond, 1975; Sinizin, 1978; Sonka y Bina 1979)

El ski, tanto de altura como de llano, es muy popular entre los discapacitados visuales activos (Brenñañ, 1976; Milier, 1976; Morisback, 1975). Entre otros deportes, puede practicársela arquero (Camochar, 1976), el golf (Grossville, 1975), la navegación (Hale, 1976; Christenseri, 1975).

Las personas discapacitadas visuales pueden también participar con eficiencia en una gran variedad, de actividades diseñadas para mantener una progresiva aptitud física básica. Láughlin (1979) describió un programa básico de jogging. Duhel (1979) recomendó el uso de la danza Creativa para elongar los músculos y favorecer el equilibrio. El hata yoga beneficia al alumno tanto física como mentalmente (Krebs, 1979)

Koescheke (1977) estableció que la técnica del mimo también es beneficiosa para la motricidad de los ciegos y disminuidos visuales.. Craft (1981) sugirió el buceo para los alumnos mayores.

Los niños multimpedidos tienen necesidades de educación física muy específicas. El "Proyecto "YO PUEDO" desarrollado por Janet A. Wessel (1976) de la Universidad de Michigan, es una adaptación que ha sido probada con éxito e incluye unidades con evaluación, actividades instructivas y juegos. El "Yo puedo, destrezas elementales" incluye módulos sobre destrezas fundamentales, control corporal, salud/aptitud y actividades acuáticas. El "Yo puedo hacer deportes ocio y recreación" incluye módulos de juegos en equipo danza y juegos individuales, actividades para la casa y el vecindario y actividades al aire libre.

Además puede mencionarse como fuente general de recursos "Actividades físicas para discapacitados, inválidos e impedidos" de AAHPER, 1976.

-----.

Sugestiones para trabajar con el profesor de educación física.

El maestro de integración puede ayudar al profesor de educación física de varias maneras:

- 1) Dándole una descripción del alumno que incluya la visión funcional; los déficits adicionales, como sordera o retardo mental; los ejercicios con contraindicación médica, p.ej. la lucha cuando existe peligro de desprendimiento de retina; el informe oftalmológico y médico; la copia de los programas previos que ha cumplido el alumno.
- 2) Explicándole lo que el alumno puede o no ver, aunque esto es más efectivo si el propio alumno, puede hacerlo.
- 3) Evaluando junto al profesor los programas existentes en función de las necesidades del alumno y su capacidad, para encontrar las modificaciones que requiera. También investigando el punto de vista del alumno, ya que el mismo puede haber encontrado las modificaciones necesarias para facilitar su participación en algunas actividades,
- 4) Sugiriéndole que el mismo profesor evalúe individualmente el nivel actual de desarrollo psicomotor del alumno, antes de ubicarlo en una clase de educación física.
- 5) Evaluando con frecuencia junto al profesor, el desempeño del alumno en clase. Una vez que se ha integrado a una clase, el apoyo y las sugerencias del maestro integrador son generalmente bien recibidos.
- 6) Ofreciéndose a transcribir los materiales impresos al medio de lectura que emplea el alumno.

Ocasionalmente, un niño ciego puede estar asignado a una clase de un profesor muy inseguro. Trate de determinar la razón por la cual el profesor se siente así. Si lo que necesita es una preparación más específica, trabaje con el supervisor o el director para obtener más tiempo para él. Organice una visita del profesor a alguna clase donde otros niños discapacitados visuales están exitosamente integrados.

El aporte de la educación física a la salud y el bienestar de las personas discapacitadas visuales es muy significativo.

Puede ayudar a obtener una diferencia mucho menor entre el desempeño motriz del discapacitado y el de las personas sin problemas visuales, quienes por tener mayores oportunidades de aprendizaje incidental pueden lograr más destreza y afianzar su sentido kinestésico. Las actividades para desarrollar la aptitud física, el equilibrio, la capacidad motriz, la imagen corporal y la buena postura, junto al aprendizaje de actividades deportivas, estimulan la integración con amigos y familiares de visión normal.

Al educar físicamente alumnos discapacitados visuales, los aspectos más fáciles de cambiar son los equipos y las reglas, los más difíciles son las actitudes de los que asumen que porque una persona tiene un déficit visual también carece de la

capacidad de participar en deportes (Sherrill, 1976). El aporte más significativo que puede hacer del maestro de integración es el trabajo que realice para desterrar esas actitudes negativas de la sociedad.

-----.

Questionario relativo al documento Educación Física de Diane Craft.

1. Revise un libro sobre métodos de educación física y seleccione tres actividades que no requieran ser adaptadas para que las practique un alumno discapacitado visual. Realice un informe.
2. Seleccione tres actividades que necesiten ser adaptadas y explique como lo haría.
3. Realice una entrevista a un profesor de educación física y pregúntele sobre sus experiencias con niños discapacitados visuales. Si no ha tenido esas experiencias, descubra los problemas que él supone tendría en esos casos.
4. Seleccione una destreza motriz, como p.ej. saltar o encestar al basket. Haga una lista de los prerrequisitos que demandaría esa actividad.
5. Suponga que usted ha perdido la vista. Describa cómo, continuaría ó modificaría las actividades físicas que realiza actualmente.
6. ¿Qué puede hacer usted como maestro de un niño discapacitado visual para estimular su mayor participación en actividades de educación física fuera del ámbito Escolar?

-----.

Fin del Tomo 2.

Fin del apunte.