



Atención de niños con discapacidad visual y otras deficiencias asociadas en Centros de Educación Especial: orientaciones básicas

M. de la Calle Ysern
M.I. Monge de la Fuente

RESUMEN: Las autoras proponen algunas orientaciones básicas para el trabajo con niños con discapacidad visual y otras deficiencias añadidas, en Centros de Educación Especial, con la intención de contextualizar el trabajo visual en el desarrollo global del niño. Se indican observaciones generales sobre la estimulación visual, así como otras, más concretas, en función del grado de respuesta de los alumnos. Se plantean también pautas relacionadas con la funcionalidad visual (problemas de agudeza, o de campo), y con dificultades más específicas (parálisis cerebral, trastornos generalizados del desarrollo, retraso psíquico importante).

PALABRAS CLAVE: Educación. Niños con plurideficiencia. Centros de Educación Especial. Desarrollo del niño. Estimulación visual.

ABSTRACT: *Support for children with visual impairment and other associated disabilities in special education schools: basic guidelines.* In an attempt to place visual exercises in the context of the child's global development, the authors propose certain basic guidelines for work in special education schools with visually impaired children who have other additional impairments. General observations about visual stimulus are discussed in conjunction with other more specific considerations regarding pupils' response. Visual function guidelines (acuity or field problems) are also proposed and more specific difficulties (cerebral palsy, general development disorders, major mental retardation) are also addressed.

KEY WORDS: Education. Children with multi-disabilities. Special education schools. Child development. Visual stimulation.

INTRODUCCIÓN

La atención de niños con discapacidad visual y otras deficiencias asociadas en Centros de Educación Especial supone una importante demanda de asesoramiento para los maestros itinerantes de la ONCE, cuya intervención en estos casos presenta una mayor complejidad. Por un lado, deben ceñirse a los problemas visuales de los alumnos; pero, por otra parte, es imprescindible que valoren estos problemas de acuerdo con el conocimiento de las patologías específicas y del desarrollo de cada uno de los alumnos. En los niños con discapacidades asociadas a la ceguera o deficiencia visual, la valoración de su resto visual concreto,

de la repercusión de la discapacidad visual en el conjunto del desarrollo, y del trabajo que se requiere para suplir las dificultades derivadas de esa carencia, se hace extremadamente difícil, tanto por la falta de colaboración del niño como por la estrecha relación e interdependencia existente entre unos y otros aspectos del desarrollo. ¿Qué resulta prioritario trabajar? ¿Cómo proceder para favorecer el desarrollo global, desde el trabajo visual? Éstas son preguntas habituales que guían nuestra reflexión a la hora de trabajar con este colectivo. Las orientaciones que ofrecemos en este artículo son fruto del contacto habitual con Centros de Educación Especial, y del conocimiento de sus demandas y necesidades. Pretenden

ser, por tanto, un intento de respuesta general –pero con ejercicios concretos– a sus interrogantes más urgentes, y deseáramos que sirviesen como punto de partida para un trabajo más amplio, que pueda enriquecerse con aportaciones prácticas de todos los implicados.

Entendemos, en primer lugar, que no es tarea de un equipo específico trabajar en la multiplicidad de dificultades que llevan consigo las deficiencias asociadas que padecen los niños. Los Centros de Educación Especial tienen profesionales que garantizan un tratamiento globalizado, y nuestra labor se inscribe en la suya, proporcionando estrategias y orientaciones que recojan los aspectos derivados de la falta de visión y que, incluidas en los programas propuestos por el profesor de aula, garanticen un desarrollo lo más armónico posible. Con la intención de clarificar criterios al respecto, proponemos en este artículo algunas orientaciones generales que desarrollan conceptos básicos en relación al trabajo de nuestro equipo con niños que presentan plurideficiencias. Dichas orientaciones no excluyen en ningún caso una observación detallada de cada alumno y una adaptación de las mismas a las características visuales y evolutivas de cada uno de ellos. Exigen por tanto un trabajo de colaboración entre el profesor de aula y el profesor itinerante de este equipo, aunque se entiende que los objetivos del trabajo visual siempre podrán incluirse en las tareas habituales que se realicen con el niño en el aula, ya que estarán adaptadas a su nivel de competencias y desarrollo.

ORIENTACIONES GENERALES

El grado de desarrollo visual de cada niño no sólo depende de la madurez de sus órganos de la visión, sino del modo en que el sistema nervioso central integre esos estímulos, de tal manera que el funcionamiento visual real nunca es superior a la madurez cognitiva general. Las tareas visuales deben interpretarse siempre desde esta perspectiva, entendiendo que, en estos alumnos, la puesta en marcha de procesos cognitivos –con la ayuda de elementos visuales– es en sí misma un modo de favorecer la integración de estímulos mayor que la presentación de un material luminoso, o un programa de contenido visual concreto que, en ese momento, puede no adaptarse a sus necesidades de desarrollo. En este mismo sentido nos parece importante señalar que los niños con deficiencias añadidas son niños muy fragmentados en sí mismos y en su manera de percibir el mundo, tanto por las dolencias que padecen como por los tratamientos que reciben y la edad en que todo esto se produce. Si no existe visión, o está distorsionada, estos acontecimientos se suceden de

manera aún más fragmentaria y caótica, por faltar la unidad y la anticipación que confiere la vista. La puesta en marcha de procesos cognitivos que indicábamos, la estimulación multisensorial adaptada a su momento de desarrollo, la vivencia afectiva de cada aprendizaje, serán aspectos importantísimos a tener en cuenta para recuperar esa unidad que la visión no puede ofrecer, más importantes aún que la aplicación exclusiva de un programa de estimulación visual o la aportación de un material específico.

Insistimos en este aspecto porque la falta de visión y la necesidad de estimularla se percibe de forma tan fundamental por los profesionales implicados que, a veces, se otorga prioridad a la presentación de estímulos visuales que, si no están bien contextualizados, si no tienen sentido para el niño, pueden aumentar la fragmentación que indicábamos (por no hablar de contradicciones médicas específicas en determinados casos). En resumen, se trata de que el trabajo visual forme parte de un todo que nutra al niño para madurar, no que aumente el número de impresiones discontinuas que el niño tiene.

ORIENTACIONES CONCRETAS SEGÚN LA RESPUESTA DE LOS ALUMNOS

Una vez aclarado el punto anterior, hay que distinguir varios grupos de niños para los que se solicita nuestra orientación. Tienen diagnósticos muy diferentes y características variadas que se corresponden con modos también distintos de ver pero, desde nuestra práctica, existe una clasificación funcional real: niños con un nivel de respuesta difícil y escasamente diferenciados del mundo externo (no tienen conciencia de que exista un mundo fuera de ellos, poblado de personas y objetos diferentes a ellos) y niños con cierto nivel de respuesta que comienzan a interesarse por los objetos y por lo que les rodea. Más allá de este punto las orientaciones tendrían que ver más con las que se dan a alumnos preescolares, e incluirían ya el modo concreto en que cada patología visual afecta a la forma de ver.

1. Los alumnos con un nivel de respuesta difícil, en los que resulta complicado determinar el grado de visión y la utilización de la misma son, habitualmente, niños muy afectados en su desarrollo general o desde el punto de vista motor. En estos casos es útil recordar lo que hemos expuesto anteriormente: la prioridad es la puesta en marcha de procesos cognitivos y afectivos encaminados en primer lugar a una diferenciación de sí mismos con respecto al mundo externo y al conocimiento de éste como espacio poblado de objetos. El hecho de cono-

cer exactamente el grado de visión que el niño posee apenas difiere en su tratamiento, ya que él no puede utilizarlo en este momento. Se trata de instaurar las bases para que pueda relacionarse de algún modo con el mundo, independientemente de que exista más o menos visión; por lo tanto las orientaciones no van a diferir demasiado. Si el niño ve, comenzará a interesarse visualmente por los objetos, y si no lo hace, el tipo de estimulación va a garantizar igualmente un acercamiento al mundo real, pero de otra manera. A título indicativo se deben tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Las funciones ópticas de fijación, y posteriormente búsqueda y enfoque, se inician como actividades reflejas que, en un primer momento, están determinadas por las características físicas de los objetos (contraste, forma, color, etc.), que estimulan la parte central de la retina.
- Cuando esta parte se encuentra dañada en mayor o menor grado, o cuando existe una afectación neurológica, la actividad refleja no se da, lo hace de forma distorsionada o el cerebro es incapaz de interpretar adecuadamente las sensaciones, por lo que resulta importante remarcar las características físicas del objeto (sobre todo aquéllas más ricas que desencadenan los movimientos reflejos: áreas de marcado contraste y puntos de inflexión de la figura) y completar su percepción integrando aspectos auditivos y motores.
- En niños pequeños o muy afectados en los que el desarrollo se ha lentificado por múltiples dificultades, el primer objeto de conocimiento es el cuerpo de la madre y por extensión el cuerpo del otro. A través del cuerpo, de las experiencias de contacto y separación, del placer y de la satisfacción o no de necesidades básicas, es como el niño va a percibir la existencia de sí mismo y de ese otro mundo que no es él.
- De acuerdo con lo indicado, entendemos que los primeros ejercicios de estimulación visual deben utilizar este “recurso esencial” que puede y debe adquirir características físicas susceptibles de convertirlo en elemento de fijación: resaltar los rasgos de la cara, iluminarla y oscurecerla alternativamente, ponerse un gorro brillante, etc.; intentar que el niño la localice o si detectamos un mínimo de fijación, moverla horizontalmente para provocar un seguimiento del alumno. Un ejercicio que debe hacerse varias veces al día, con una duración no mayor de 10 minutos cada vez, inicialmente sin hablar y posteriormente acompañado de verbalizaciones y contacto físico directo, de manera que resulte significativo para el niño.
- En niños ciegos, este trabajo de contacto corporal adquiere unas características aún más relevantes: el tacto de la piel de otro, el tocar, acariciar, abrazar y soltar diferentes partes de su cuerpo va proporcionando al niño una sensación de unidad corporal imprescindible para acceder al resto del mundo, que él aprende a sentir y a perder a través del contacto y que le sirve para darse cuenta que hay cosas que se obtienen, que se pierden y que uno puede buscar.
- El tacto, además, permite llegar a un contacto significativo con el niño que favorece la comunicación y con ella el deseo de mirar, tocar y explorar el mundo externo. El contacto corporal permite introducir posteriormente objetos intermedios (cremas, esponjas, algodón, elementos de tacto variados) que van a propiciar una aceptación posterior de los objetos y de las actividades a realizar con ellos.
- Posteriormente, la introducción de objetos diferentes se realiza partiendo de este primer objeto de conocimiento, como elementos intermedios entre el adulto y el niño y lo más cargados de significado posible para este último: objetos que se utilicen habitualmente en las rutinas de aseo, comida, vestido y sueño, juguetes preferidos, adornos brillantes habituales de casa o del aula, etc.
- El tratamiento para trabajar la fijación y el seguimiento con estos elementos es el mismo que hemos indicado antes: conviene iluminar y oscurecer el objeto presentado (si es posible brillante o con un acusado contraste con respecto al fondo) intentando provocar la fijación por parte del alumno; a continuación se verbaliza el nombre del objeto, y finalmente se le aproxima para explorarlo, se le da en la mano o se le ayuda en dicha exploración si él no puede realizarla. Se debe insistir en este proceso independientemente de su grado de respuesta aparente. Es importante suplir las cosas que el alumno no pueda hacer: nombrar el objeto, ponérselo en las manos, darle vueltas, etc. El proceso debe estar guiado desde el punto de vista visual, motor y auditivo.
- Cuando el alumno dé muestras de conocer un objeto concreto, se le presentan dos diferentes y se le pide que identifique uno. Si

no puede señalar, tocar ni hablar, basta con que dirija la mirada. Posteriormente se le pide que discrimine entre dos iguales que difieran en el tamaño o posición. De este modo se van introduciendo elementos de la vida real y conceptos muy básicos relacionados con ellos.

- Si el alumno no llega a fijar la mirada, o sospechamos que no ve, nos aseguraremos de que el momento posterior de exploración se realiza adecuadamente, aumentando el tiempo dedicado al contacto táctil (procurando guiar sus manos sin cogerlas para que pueda tocar con la mano abierta para captar el tamaño y la forma, y de manera sucesiva, pasando los dedos por el contorno para captar los detalles) a la vez que se verbalizan los elementos significativos del objeto que se trate.
- En los niños ciegos, la experiencia auditiva-táctil repetida les ayuda a comprender que los objetos son elementos que existen independientemente de que él los toque o los escuche. Y que el sonido es solo una parte de los mismos. Estos pasos son esenciales para su progreso. Por eso es necesario proporcionar experiencias sensoriales unidas y variadas para intentar dar una visión lo más global posible de elementos que él solo percibe “por partes”.
- En el aprendizaje de cualquier niño, los objetos no son sólo objetos de percepción individual sino que tienen un significado compartido que le dan los adultos y que él aprende. En el caso de alumnos ciegos o con graves problemas de visión este sentido que damos a las cosas (para qué sirven, lo que nos importan, como las usamos) y que transmitimos a los niños en interacción con ellos, es esencial para el conocimiento de la realidad que les rodea.
- En general, es muy importante observar la reacción del alumno ante los cambios de luz: si vuelve la cabeza hacia la misma, hacia cosas o personas que se mueven o hacia los objetos que mostramos, y si alguna vez busca objetos cuando los pierde o están en su espacio próximo. Estas observaciones, comentadas con el profesor itinerante del alumno, guiarán la aplicación de estas orientaciones. El proceso de ver pasa por la reacción frente a la luz, para continuar por la discriminación de personas y objetos, siempre prefiriendo aquellos brillantes o contrastados.
- Tanto si el alumno responde visualmente como si no lo hace, se trata de favorecer el

deseo de ver o el deseo de tocar, el interés por el mundo de fuera y la atención visual, táctil o auditiva a aspectos de la vida cotidiana que puedan servirle. Debemos pensar que cuanto mayores sean sus limitaciones, más reducida -o nula- su gama de interés y de elecciones, por lo que el adulto debe hacer un esfuerzo para descifrar su motivación ante los diferentes objetos que se le muestren. El trabajo visual o táctil con objetos no es un entrenamiento pasivo, aunque el niño lo sea, sino un trabajo para vincularse de otra forma con los objetos, para poder “elegir”, para poder tener un control mínimo sobre su realidad. Aún en el caso de que su mirada o tacto sea mínima o incluso accidental, es siempre un primer paso para aprendizajes posteriores.

- El trabajo, por tanto, se estructurará alrededor de las rutinas, creando “guiones” o cadenas de acontecimientos (sucesos, objetos, acciones, personajes, etc.) previsibles que, verbalizados, ayudarán a que el niño pueda anticipar e incluso participar de algún modo con la ayuda necesaria. Por ejemplo, las actuaciones previas a salir de casa: poner el abrigo y la bufanda, coger las llaves, presencia del adulto, salir por la puerta, coger el ascensor, etc. Estos guiones facilitan las representaciones de la realidad y permiten incluir la estimulación visual en cualquiera de sus pasos ajustándose de las capacidades del alumno. Para hacerlo, se trata de repetir con más intensidad y de la forma indicada (iluminando determinados objetos, etc.) alguno de los pasos.
- En el caso de niños que no ven, estas cadenas de acontecimientos deben ser cuidadosamente verbalizadas, ya que ellos no pueden acceder a todos los pasos del proceso, y es importante que puedan conocer y prever los elementos habituales que componen su vida cotidiana y que le ayudan a estructurarla.

2. En los alumnos que presentan un cierto nivel de respuesta e interés por el mundo externo, las orientaciones de partida y el proceso inicial serían los mismos, con mayor protagonismo del niño y mayor enriquecimiento de la realidad. Hay que señalar algunos aspectos:

- No es necesario apenas utilizar material específico. El material clave durante este período son, en la medida de lo posible, los objetos de la vida real. Las actuaciones y experiencias personales con estos objetos son básicas para el desarrollo porque permiten

- unir aspectos que se han percibido de forma aislada, darles un sentido y representarlos mentalmente. Es decir, crear conceptos.
- La forma de presentarlos al niño será individual hasta que exista un conocimiento de ese objeto. Inicialmente se mostrará sólo visualmente, cuidando la iluminación y el contraste, y a continuación se procurará la exploración táctil a la vez que se verbaliza sobre él. Es importante realizar todo el proceso, ya que los niños construyen las representaciones más fácilmente cuando pueden contar con datos provenientes de varias modalidades sensoriales.
 - Es importante también el contexto de interacción en que se presentan los objetos. La percepción (sea visual o táctil) cobra sentido dentro de actividades sociales y, sobre todo, en comunicación con la figura que proporciona los cuidados, que es quien remite al niño con discapacidad visual al mundo de objetos y despierta en él el interés por actuar con ellos. Sigue siendo por tanto el adulto inicialmente el “yo auxiliar” que inicia al alumno en el acceso a la realidad externa.
 - La realización de estereotipias motoras (golpes, actuaciones reiterativas) no supone exploración ni conocimiento compartido, sino una autoestimulación que incluye fijaciones del niño a alguno de los atributos de los objetos. Se deben buscar otros estímulos que refuercen el vínculo con el adulto, que supongan alguna variación con respecto a los anteriores y que provoquen el interés, no la autoestimulación.
 - A la hora de mostrar objetos (sean uno o varios) conviene acotar el espacio próximo, de manera que pueda explorarlo sin tirar o perder elementos (puede valer una bandeja sencilla con un pequeño borde). En la exploración táctil se deben guiar las manos sin cogerlas, tal como indicábamos en el apartado anterior, procurando que el alumno realice movimientos amplios y envolventes que le informen del tamaño y forma global, y movimientos pequeños y sucesivos con los dedos índices, que le informen de los detalles.
 - Cuando conozca varios objetos, pedirle que discrimine uno entre varios distintos: que seleccione la cuchara entre una cuchara, una pelota y un vaso, por ejemplo. A medida que el niño vaya realizando esta tarea, pedirle que lo discrimine por el tamaño (cuchara grande y pequeña) o por el color, si el niño ve. Cuidar mucho que el fondo haga contraste con los objetos que se presenten.
 - Pedirle que señale las partes de un objeto. Que identifique si falta alguna. Hablar del mismo: qué se hace con él, para qué sirve, etc.
 - Cuando el trabajo con objetos resulta familiar para él, el niño empieza a ser capaz de identificar imágenes simples de objetos. El trabajo con ellas es parecido a lo realizado hasta entonces: presentar imágenes claras, simples, lo más parecidas al objeto de que se trate y con un buen contraste. Recorrer el contorno con el dedo, identificar detalles significativos y detalles internos y ser capaz de emparejar imágenes, son tareas que entran de lleno en el currículo habitual de alumnos preescolares.
 - En los niños cuyo desarrollo permite un cierto nivel de respuesta, es fundamental el uso de su capacidad de imitación para el aprendizaje, sobre todo la imitación en los movimientos del cuerpo y en las secuencias de acciones que constituyen el juego simbólico y que suelen ser una reproducción de las actividades rutinarias del niño pero vividas de un modo más activo: recreadas por él. En este sentido, cuanto menos visión tenga el niño, más dificultades para imitar movimientos, para reproducir acciones con un cierto orden, para utilizar los objetos de forma simbólica, y más necesitado de pautas verbales y motoras para dar coherencia y orden a la multitud de impresiones que lo asaltan.
 - Por su manera de procesar la información, el alumno deficiente visual va a ser mucho más lento que el resto de sus compañeros en la realización de cualquier tarea. El tacto proporciona una información próxima y “a pedazos” de la realidad. El oído proporciona una información “a distancia”, pero también fragmentada. El alumno que puede percibir visualmente, aunque dispone de una información más completa, normalmente es tan distorsionada que debe aprender igualmente a descifrar lo que ve. En conjunto, el niño con déficit visual debe componer la información total de la realidad a base de datos sueltos percibidos aisladamente. Esto se debe tener en cuenta tanto para respetar su ritmo de aprendizaje como para intentar completar siempre la información que él percibe.
 - En este sentido y tal como venimos reiterando, es necesario verbalizar no solo todos los

objetos que se presenten, sino las acciones a realizar con ellos y, según la comprensión del niño, las situaciones que vive habitualmente completando la información que le llega a él: anticipar verbalmente algunos hechos, sobre todo si el entorno es poco conocido; informar sobre datos que él no puede percibir (qué es lo que produce ciertos ruidos, cómo están sus compañeros en un momento dado, imprevistos que no puede controlar, etc.)

- En los alumnos con déficit visual que poseen lenguaje, existe cierta tendencia al verbalismo: utilización del lenguaje en exceso para controlar el entorno pero sin propósito comunicativo claro y sin experiencia personal del contenido de las palabras. En este sentido, cuando se trabaje con los objetos tal como indicábamos antes, se debe insistir en nombrar las experiencias que le producen al niño: táctiles, auditivas, olfativas, etc. y se intentará que sean estas experiencias las que fundamenten el lenguaje para que éste se llene de sentido.
- En aquellos alumnos que puedan desplazarse, es importante el reconocimiento del espacio habitual, a través de recorridos inicialmente guiados que incluyan los rincones de trabajo significativos: colchonetas, lavabo, música, etc. Procurar realizar el recorrido siempre del mismo modo y que los elementos estén dispuestos de la misma manera. Es útil que cada espacio tenga algún signo diferencial: olor, texturas diferentes en el suelo, etc. y que contenga elementos que el alumno conozca y pueda prever.
- En relación a los hábitos de autonomía, y teniendo en cuenta que se ha debido trabajar previamente con algunos de los objetos que estos incluyen, debe procurarse la máxima implicación posible del alumno; desde gestos básicos que indiquen una anticipación por parte del niño: extender las manos, coger algún objeto, beber solo, etc., hasta algún modo de participación o ejecución autónoma por pequeña que sea. En este sentido no sólo es necesario mostrar los objetos que se utilizan, sino verbalizar y guiar de forma motriz todo el proceso, explicando por anticipado las acciones que se van a hacer y los pasos que se van a dar.
- Permitir la autonomía y reforzar las iniciativas del niño siempre que sean adecuadas. No ayudar si no lo necesita. Enseñarle a pedir ayuda cuando no pueda hacer algo solo.

ORIENTACIONES RELACIONADAS CON LA FUNCIONALIDAD VISUAL

Si el alumno tiene resto de visión y cierto nivel de respuesta, es importante conocer exactamente su problema visual ya que eso va a condicionar sus necesidades educativas y el trabajo con él. En este sentido y de manera simple pueden agruparse las dificultades funcionales en:

- Problemas de agudeza visual** (es decir, la claridad con que un alumno ve). En este caso hay que tener en cuenta:
 - No ven bien los detalles o los pierden. Necesitan acercarse o ampliarlos.
 - Ven mal de lejos.
 - Se aumenta su dificultad de visión cuando existe un contraste escaso entre lo que desean ver y el fondo. En este sentido es muy útil disponer de dos cartulinas, una de color crema y otra negra, para poner sobre la mesa en función del color que tengan los objetos que va a trabajar. Esto cuenta igualmente para la comida (contraste en el vaso y plato con el fondo, etc.) y también para las tareas gráficas en donde las figuras deben ser claras, bien contrastadas y sin acumulación de imágenes.
 - La percepción de colores está en ocasiones alterada, ya que los ve de modo difuso.
 - Se deslumbran con facilidad con la luz intensa.
 - No suelen tener problema en los desplazamientos.
 - Hay que tener en cuenta que la experiencia visual de objetos e incluso movimientos está reducida por las dificultades en visión de lejos. Es necesario trabajar estos aspectos.
- Problemas de campo visual** (es decir, la amplitud con la que un alumno ve). En este caso hay que tener en cuenta:
 - Existe una dificultad importante en la adaptación a los cambios de luz. Cuando hay poca luz los alumnos no ven absolutamente nada.
 - Aunque se mantenga una agudeza visual buena, se produce desorientación espacial por la dificultad en controlar globalmente el espacio.
 - La percepción es fragmentada, como “a pedazos”.
 - Hay un cálculo erróneo de las distancias.
 - Suelen tropezar con objetos situados en la parte inferior o laterales del cuerpo.
 - Si se mantiene la agudeza no tienen problemas en visión de cerca ni en la percepción de detalles, pero sí en los desplazamientos.
 - Es muy necesario trabajar los barridos visuales ordenados (de izquierda a derecha y de arriba abajo) para no perder elementos que caigan fuera del campo de visión.

ORIENTACIONES RELACIONADAS CON LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS

Asimismo hay que tener en cuenta que las diferentes patologías que los niños padecen asociadas a la de visión, y que son las que determinan su desarrollo actual, imprimen un carácter especial a la estimulación visual y requieren insistir en aspectos determinados. Está claro que quien conoce al alumno es su propio profesor de aula y es él quien adecua los objetivos de trabajo a su situación concreta. Sin embargo nos permitimos aquí indicar algún aspecto que es preciso tener en cuenta al trabajar la visión en algunas patologías:

—**En los alumnos afectados por parálisis cerebral** el conocimiento visual de los objetos suele estar limitado a una determinada distancia o posición por las patologías posturales. Se debe suplir esta dificultad acercando y modificando en lo posible la posición de los objetos más significativos.

Por las mismas razones, al no poder manipular los objetos, carecen del ingrediente básico de la acción que les permite una experiencia completa de los mismos. En este sentido es necesario suplir también las acciones, desmenuzando paso a paso los movimientos que el niño no puede hacer por sí solo, para hacerle posible una experiencia de los objetos lo más completa posible.

Las dificultades de fijación y la falta de atención visual, hacen que su percepción carezca de continuidad —hay fijaciones inconstantes— y el conocimiento e interpretación de estímulos visuales sea caótico y desorganizado, por lo que no se puede adquirir con facilidad. Es esencial trabajar la fijación dentro de una estimulación global que integre todos los atributos de los objetos.

La constancia ambiental, el orden y la calma en la presentación de estímulos y el hecho de que adquiera sentido para el alumno el hecho de ver, es esencial para el trabajo con él.

—**En el caso de niños con trastornos generalizados del desarrollo**, las dificultades visuales inciden en la falta de comunicación con el entorno, agravando esta patología. Debe trabajarse como hemos indicado en el caso de alumnos que no emiten respuesta, teniendo en cuenta que no se debe forzar el contacto afectuoso directo y que la estimulación que se realiza a través del cuerpo del adulto debe quizá posponerse a un segundo momento, comen-

zando a partir de objetos que le agraden y con un trabajo que integre en lo posible todos los estímulos.

Siempre que se introduzcan elementos o situaciones nuevas hacerlo a partir de lo ya conocido, de manera que el niño pueda prever la situación al menos de forma elemental. Los cambios producen mucha angustia y agresividad en estos niños.

Aun manteniendo una constancia ambiental que les resulte tranquilizadora, introducir elementos visuales y auditivos diferentes en las acciones reiterativas que realizan con los objetos.

Utilizar la música y los muñecos como alternativas iniciales al trato directo en el contacto con él. A partir de ahí trabajar la imitación.

—**En los alumnos con retraso psíquico importante** el trabajo tendrá en cuenta su tiempo de reacción, que será forzosamente más lento, y la necesidad de intensificar los estímulos. En cualquier caso, y aunque la actividad deba cambiarse a menudo por la falta de concentración, la presentación de estímulos (objetos o imágenes) debe estar suficientemente espaciada como para evitar una superposición de huellas sensoriales por contigüidad.

Asimismo se intensificará la integración de otros estímulos junto con el visual para proporcionar un conocimiento lo más completo posible. Todo esto debe verbalizarse para ayudar a organizar las sensaciones y poder memorizarlas.

Se alternarán estas actividades de percepción visual con otras que le hagan expresar sus experiencias. Ambas cosas ayudan a elaborar representaciones mentales de los objetos, trabajo que resulta esencial en estos alumnos.

La introducción de variaciones en las actividades de percepción visual irá aquí encaminada a evitar la perseveración (acciones reiteradas) y a generalizar el conocimiento: si siempre hace lo mismo al ver un cuento, se le debe cambiar el orden, el tipo de preguntas, las actividades de después, etc.

Es importante proporcionar pautas organizativas visuales que pueda aplicar siempre para autorregularse: por ejemplo, antes de contestar qué veo en el libro, miro toda la hoja empezando por arriba, hago un determinado seguimiento, paso el dedo por el borde de la figura, y después contesto. Esto le permite no sólo explorar mejor, sino inhibir la respuesta

unos momentos –algo tan difícil en estos alumnos– y poder regular mínimamente la conducta.

En resumen, creemos que conjugando los aspectos indicados, podemos ofrecer a los itinerantes y profesionales de centros de educación especial pautas que les sirvan para integrar el trabajo visual en el conjunto del desarrollo. Deseáramos también que esta reflexión sea un punto de partida que permita corregir, añadir o modificar datos y, en definitiva, pueda ampliarse y enriquecerse con las aportaciones siempre nuevas de la práctica diaria.

Mercedes de la Calle Ysern. Psicóloga de la Comunidad de Madrid. Centro de Recursos Educativos de Madrid. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Paseo de La Habana, 208. 28036 Madrid (España).
Correo electrónico: mcy@once.es

Maribel Monge de la Fuente. Psicóloga. Centro de Recursos Educativos de Madrid. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Paseo de La Habana, 208. 28036 Madrid (España).
Correo electrónico: mimf@once.es