

Entrenamiento en habilidades para la vida diaria en jóvenes con discapacidad visual

*Juan José Cantalejo Cano,
Consejo Territorial de la ONCE (Madrid)*

*Laura Mesa López,
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (UAM) Madrid*

Resumen

La instrucción de las habilidades para la vida diaria en los estudiantes que presentan discapacidad visual, ha de constituir un elemento básico en su currículo formativo. Evaluar los requisitos perceptivos, motores y cognitivos, así como aplicar el procedimiento de «análisis de tarea» para establecer la secuencia de comportamientos que integran la conducta global, constituye el punto de partida de la enseñanza. La posterior incorporación de los métodos de enseñanza de «apoyo proactivo, cooperativo y reactivo» junto con la modificación, en su caso, de las condiciones ambientales presentes, permitirá la implicación de distintos profesionales y personas significativas en el desarrollo del programa. En el caso de los jóvenes que cuentan con remanente visual, resulta imprescindible llevar a cabo un proceso de eva-

luación funcional de éste, en los ambientes reales en los que se va a dar la instrucción y posterior puesta en práctica de las habilidades. La utilización de ayudas ópticas, la mejora del rendimiento en las pericias visuales básicas y las estrategias de modificación del contraste, iluminación y tamaño, son componentes básicos a considerar a la hora de planificar la intervención.

Por tanto, este artículo pretende hacer un análisis de las habilidades de vida diaria básicas a trabajar con jóvenes con déficit visual, así como utilizar las metodologías que pudieran resultar más adecuadas para cada caso.

Palabras Clave

Estudiantes, jóvenes, discapacidad visual, habilidades para la vida diaria, estrategias de enseñanza.

Training in everyday skills for visually impaired children

Abstract

Instruction in everyday skills has to represent a basic element in the formative curriculum of visually impaired students. The starting point for teaching is both to evaluate the perceptive, motor and cognitive requirements and to apply the 'task analysis' procedure for establishing the sequence of behaviours that integrate the global conduct. Further introduction of the teaching methods of 'proactive, cooperative and reactive support', together with the change, where appropriate, of the existing environmental conditions will allow for the involvement of different professionals and people relevant for the development of the programme. It seems essential to functionally evaluate the youngsters that suffer from visual impairment in the actual environments in which the instruction and the implementation of the skills are going to take place. The use of optical aids, the improvement of the performance in the basic visual skills and the contrast, illumination and size modifying strategies are the basic components to be taken into account in order to plan further action. Therefore, this article intends both to analyse the basic everyday skills to be dealt with when working with visually impaired youngsters and to use the most suitable methodologies for each case.

Key words

Students, youngsters, visual impairment, everyday skills, teaching strategies.

1. Las habilidades de la vida diaria, como elementos integrantes del currículo educativo de los jóvenes con discapacidad visual

La visión posee una importancia fundamental en el aprendizaje de las personas. Muchas de las habilidades que un adulto realiza a diario de forma más o menos automática, se adquieren mediante la observación de modelos competentes, y su práctica permite una retroalimentación sobre el nivel de ajuste y eficiencia alcanzado. La mayoría de los comportamientos comprendidos en lo que comúnmente se denominan «habilidades para la vida diaria», van incorporándose en el repertorio conductual del sujeto durante el desarrollo, de acuerdo con las normas sociales existentes y los requerimientos y características del ambiente concreto en el que se desenvuelve.

Los jóvenes que presentan problemas visuales parten de una situación de desventaja a la hora de adquirir estos comportamientos. Por una parte, la ausencia total o parcial de visión les impide o dificulta la observación natural de modelos pertenecientes al grupo de iguales y al de adultos, por otra, los familiares, con frecuencia, adoptan una actitud de sobreprotección o de abandono, cierto temor al desconocimiento e incluso prejuicios hacia la discapacidad visual, por este motivo, suministran escasa, nula o imprecisa retroalimentación respecto al ni-

vel de ejecución alcanzado con la puesta en práctica de la conducta (Jindal-Snape, 2004). Los programas dirigidos a la intervención sobre las condiciones del entorno y a la capacitación del sujeto en el desempeño de estas tareas, resultan elementos básicos en el ámbito de la ceguera y la deficiencia visual. La consideración del desarrollo de las habilidades para la vida diaria como componentes del currículo educativo, constituye uno de los núcleos fundamentales de trabajo a la hora de atender las necesidades particulares de este sector de población.

2. Enseñanza de las habilidades para la vida diaria

El término habilidades para la vida diaria, se refiere a un grupo variado de competencias relacionadas con el comportamiento habitual, cotidiano y autónomo de las personas. La higiene y el arreglo personal, el desenvolvimiento en la mesa, el vestido, la realización de tareas domésticas, etc., son sólo algunas de las destrezas comprendidas en esa categoría general.

Los componentes de los programas de enseñanza de las habilidades para la vida diaria a los jóvenes con discapacidad visual, comprenden contenidos comunes con los correspondientes a la población general y, otros, de carácter más particular, derivados de las necesidades especiales que proceden de la pérdida total o parcial de la visión (uso de teléfonos, manejo de billetes y monedas, de materiales adaptados como relojes, metros, medidores, etc.). Dado que la adquisición de las distintas competencias ha de producirse en momentos concretos del desarrollo, sobre la base del nivel madurativo de cada joven y de las normas y comportamientos sociales al uso,

resulta conveniente tomar como referencia, alguna de las normas evolutivas estándar en el contexto de lo que «se espera» que un joven realice a determinada edad. Además, la puesta en práctica de estas habilidades, requiere cierta competencia en cuanto a la orientación y movilidad autónoma. Por ejemplo, a la hora de adiestrar el procedimiento para «hacer la cama», resulta necesario aplicar métodos de movilidad formal que garanticen la protección personal y contar con una capacidad de orientación adecuada que permita pronosticar niveles mínimos de eficiencia al desempeño. Si se pretende, por tanto, alcanzar resultados satisfactorios, la enseñanza de las habilidades de orientación y movilidad y de la vida diaria, debe producirse de forma combinada.

La literatura relativa al entrenamiento de las destrezas de autonomía básica en personas con discapacidad visual, contempla una serie de aspectos relacionados con las competencias que el sujeto debe poseer antes de iniciar la enseñanza de técnicas formales propiamente dichas. Estas competencias, suelen estar comprendidas en la expresión «requisitos para los programas de instrucción formal» (Codina, 1989).

Al comenzar el adiestramiento de una habilidad concreta, el especialista habrá de evaluar, si el sujeto presenta en su repertorio conductual, los requisitos que garanticen la disposición para afrontar el aprendizaje con garantías iniciales de éxito. A modo de ejemplo, la tarea de «cepillarse los dientes», implica, en cuanto a competencias previas:

- capacidad para sujetar de manera adecuada el cepillo y fluidez en los movimientos de la mano para manejarlo.
- coordinación bimanual para poner la pasta en las cerdas.

- habilidad en los dedos para cerrar el tubo.
- nivel suficiente de desarrollo del sistema táctil para determinar la cantidad de pasta colocada.
- conocimiento práctico de las partes del cepillo y sus funciones, así como de los diferentes tipos de pasta de dientes y modo de uso de éstas.
- conocimiento de conceptos espaciales de relación y posición.
- capacidad de concentración, atención y de seguimiento de instrucciones.

Los programas de requisitos para la instrucción formal han quedado referidos, tradicionalmente, a tres áreas: desarrollo de los sistemas perceptivos, comportamiento motor grueso y fino y desarrollo de conceptos. El adiestramiento de los componentes particulares de cada una de estas áreas, puede aparecer integrado en el contexto de la enseñanza de una habilidad formal o en sesiones específicas en las que se trabajen aspectos concretos (Shih y Chang, 2005). Continuando con el ejemplo anterior, el especialista puede aprovechar el momento de la enseñanza de la tarea de cepillarse los dientes, para mostrar al joven las peculiaridades del cepillo y su modo de uso (desarrollo de conceptos medioambientales) o, por el contrario, destinar una sesión especial al conocimiento de las características y funciones de los distintos útiles y elementos de aseo.

La formación de las personas con las que el joven convive, son de vital importancia para: mejorar los métodos y procedimientos a seguir para instruir conceptos, y mejorar el uso del sistema visual, auditivo o táctil, a la hora de propiciar el desarrollo de las habilidades motoras finas, etc., Esta formación servirá de base para el asesoramiento a otros profesionales implicados en su enseñanza, facilitando los procesos de ad-

quisición, mantenimiento y generalización de las habilidades. De esta forma, constituye un objetivo básico a la hora de planificar la educación, integrar los recursos existentes en el contexto general, con inclusión de programas de intervención que contemplen la formación para profesionales.

3. Aspectos metodológicos

Uno de los procedimientos instruccionales que, usualmente, se ha venido empleando en la incorporación de habilidades para la vida diaria en el repertorio conductual, es la fragmentación de una tarea completa en sus componentes más elementales.

Puede decirse que la mayoría de los comportamientos humanos, tal y como comúnmente son definidos, no son conductas simples, sino más bien, cadenas de conductas mucho más simples aún. Por ejemplo, la conducta: «limpiarse la nariz con un pañuelo», requiere completar la siguiente secuencia de actividades (Ferrell, 1985):

1. Coger un pañuelo de la caja.
2. Colocar el pañuelo en la nariz.
3. Presionar ligeramente las fosas nasales con los dedos pulgar e índice.
4. Cerrar la boca.
5. Soplar.
6. Abrir la boca.
7. Limpiar el área alrededor de la nariz.
8. Repetir los pasos dos al siete si fuera preciso.
9. Comprobar si la cara está limpia.
10. Tirar el pañuelo de papel a la basura.

Cuando se trata de educar una conducta nueva, lo más práctico es partir de



la enseñanza de los componentes elementales que la integran. De esta forma, el análisis de tarea reporta beneficios al proceso de instrucción, dado que permite una mayor consolidación de las respuestas adquiridas, permite centrar la instrucción en pasos sencillos que pueden ser utilizados como punto de partida en cada sesión, favorece la observación de los avances que se producen de manera gradual y nos muestra componentes simples de la tarea, para posibilitar la comprensión de los procedimientos de enseñanza a las personas que pueden colaborar con el especialista.

Desarrollar un análisis de tarea, conlleva la puesta en práctica de tres pasos que implican: concreción de metas, determinación de componentes de una conducta y procesos evaluativos.

1. Identificación del objetivo terminal que debe ser alcanzado, «formulación de metas».
2. Secuenciación de todas las conductas simples que integran la tarea dispuestas en orden de ejecución, «establecimiento de componentes».
3. Determinación de las conductas previas que son necesarias para ejecutar cada una de las habilidades que componen la tarea, «evaluación».

Existen diferentes métodos para establecer una secuencia conductual adecuada, algunos de ellos requieren que la persona que realiza la actividad o su colaborador, actúen sin visión durante su puesta en práctica, en todos, es necesario prestar especial atención al hecho de que, la conducta global, quede completamente descompuesta en sus elementos más simples. Ejemplo de ello, son los siguientes planteamientos metodológicos que se muestran a continuación:

Método 1

- Colocar cerca un grabador que permita tener las manos libres para llevar a cabo la tarea.
- Ocluir los ojos mediante una venda o antifaz.
- Activar el grabador y realizar la tarea hasta completarla, verbalizando cada uno de los pasos que la integran.

Método 2

- Al igual que el método anterior, la ejecución se realiza con los ojos tapados y utilizando un casete, pero otra persona, que actúa como observador, es la que verbaliza y graba los pasos de la secuencia.

Método 3

- Este método no requiere la oclusión visual, consiste en grabar las verbalizaciones de la secuencia hasta completar totalmente la tarea. Es menos efectivo que los anteriores, por lo que su uso es recomendable, sólo, cuando alguno de los anteriores no se encuentre disponible.

Una vez seleccionado uno de los tres métodos, es preciso intentar realizar la tarea siguiendo los pasos recogidos en el grabador. De esta forma, se verificará si la secuencia comprende todas las conductas intermedias necesarias para que quede completada en su totalidad. Cualquiera que sea el método que vaya a ser utilizado, hay que tener presente que, el nivel del que se parte en cuanto a repertorio básico de habilidades, es mayor que el del joven que ha de aprender y, que la experiencia visual previa, juega un papel de peso en la realización.

Cuando finalice el análisis de tarea y se pase a la enseñanza propiamente dicha, ésta ha de producirse atendiendo a tres modelos instruccionales que pueden darse de forma sucesiva o ser seleccionados sobre la base del estilo de aprendizaje de un sujeto concreto.

En primer lugar, el modelo de «apoyo coactivo». En él, especialista y joven, actúan como una sola persona durante el desarrollo de la actividad, con ayuda física permanente y verbalización por parte del primero, de todos los pasos que van completándose. En estos momentos iniciales, debe favorecerse el establecimiento de una interacción positiva y la creación de un vínculo emocional para que así, el joven se sienta tranquilo y relajado durante el transcurso del aprendizaje.

A continuación, se da el modelo instruccional denominado «cooperativo». El especialista, en este caso, provee suficiente apoyo e indicaciones como para que el joven finalice la actividad con éxito. La instigación física y las instrucciones verbales se reducen gradualmente hasta que la posición a ocupar llegue a ser al lado, y luego, enfrente. Si se ha procedido de forma correcta, llegados a este punto, el joven se mostrará cada vez más relajado a consecuencia de la familiaridad con la comprensión de la tarea y de la mayor confianza adquirida hacia el especialista.

Por último, aparece el modelo «reactivo». El joven completa la tarea por sí mismo y la dirige en la medida en que es capaz de anticipar la secuencia de actividades que la integran. En este momento, el especialista puede plantear nuevos problemas derivados de la introducción de pequeñas variaciones en la secuencia y desencadenar el inicio de la acción sobre la base de unas instrucciones mínimas previas.

4. Enseñanza de las habilidades para la vida diaria a los jóvenes que cuentan con remanente visual

La enseñanza de las habilidades para la vida diaria a los jóvenes que poseen un remanente visual, se fundamenta en la consideración de las posibilidades, características y modo de utilización de la visión que conservan. La evaluación funcional de ésta y de las propiedades del ambiente donde se va a producir la enseñanza, y posterior puesta en práctica de las conductas aprendidas, así como las estrategias y métodos a seguir para propiciar el aprovechamiento del resto visual, (con y sin ayudas ópticas), son algunos de los componentes que deben ser tratados en el programa de intervención.

Las personas relacionadas con el estudio de las diferentes patologías visuales y con la enseñanza de los jóvenes con problemas de visión en el contexto general de los programas educativos, saben que, el conocimiento clínico de las patologías específicas, tiene una importancia mínima en el desempeño de su actividad profesional cotidiana. Más bien, sus esfuerzos suelen encaminarse a la determinación de los efectos funcionales que presenta, en cada sujeto concreto, el trastorno visual.

Distintos autores han establecido diferentes clasificaciones sobre la base de los efectos funcionales derivados de las variadas patologías de la visión. Entre estos efectos pueden mencionarse: los problemas de adaptación a los cambios de iluminación, la «ceguera nocturna»; la deformación de los objetos, la dificultad de fijación; las limitaciones del campo y la agudeza visual; y la per-

Entrenamiento en habilidades para la vida diaria en jóvenes con discapacidad visual

turbación de los colores, son sólo algunas de las consecuencias descritas comúnmente en la literatura (Geruschat, 1980; Jose, 1988).

En el área de la enseñanza de las habilidades para la vida diaria, estas implicaciones funcionales han de ser tenidas en cuenta como un aspecto fundamental a la hora de establecer programas de instrucción. La reducción del campo visual periférico, producirá problemas de localización de los útiles u objetos a emplear para realizar una actividad; las alteraciones del campo central, dificultarán el acceso a los dispositivos y sistemas de control de electrodomésticos; los problemas de deslumbramiento, disminuirán el rendimiento en la ejecución de tareas donde el nivel de iluminación ambiental no sea adecuado; las pérdidas generalizadas de agudeza visual, impedirán la puesta en práctica de tareas como servir líquidos, mirar la hora en un reloj o localizar los alimentos en un plato; las dificultades de fijación, obstaculizarán la realización de actividades como la costura o el uso del teléfono.

Al iniciar el proceso educativo de una determinada habilidad, el establecimiento de alternativas de intervención tales como: la utilización de ayudas ópticas, los cambios en el nivel de contraste o iluminación, la adaptación de materiales y recursos, o el uso combinado de distintos sistemas perceptivos, es necesario realizar un análisis detallado de los problemas funcionales que se derivan de la patología visual que presenta el joven, de las características de los ambientes en los que se va a desarrollar la enseñanza y posterior puesta en práctica y del uso que realiza de su propia visión. Cada persona que conserva un resto visual, actúa de forma distinta a la hora de desenvolverse en las diversas situaciones prácticas con

las que se enfrenta cotidianamente, dado que la utilización de la visión viene determinada por diferentes factores relacionados, ya sean variables de orden interno (motivación, tipo de deficiencia visual, sentimientos hacia la utilización de la visión, etc.), como variables de orden externo (complejidad del ambiente, condiciones de iluminación, comportamiento de las personas significativas, etc.). La evaluación funcional, intenta recabar datos acerca de la utilización de la visión en ambientes reales variados y en situaciones prácticas comunes.

Los métodos a emplear para llevar a cabo una evaluación del funcionamiento visual, han sido descritos desde ópticas distintas atendiendo al establecimiento de programas de intervención en el área laboral (Bradfield y Tucker, 1988), escolar (Hritcko, 1985), de orientación y movilidad (Rutberg, 1980; Yablonski, 2000) y de enseñanza de las tareas de la vida diaria (Watson y Bittner, 1980). Son comunes las recomendaciones referidas a: la selección de ambientes evaluativos diversos, incluyendo aquéllos en los que el sujeto normalmente desarrolla su actividad diaria, y llevar a cabo el análisis de las actitudes y sentimientos que el interesado manifiesta con respecto a su visión, ser flexibles a la hora de evaluar, (teniendo presentes las circunstancias propias de cada individuo), la necesidad de diseño de instrumentos de observación sistemática para recoger los datos de forma estructurada, y la importancia de planificar y organizar previamente la evaluación, al efecto de incluir la cantidad razonable más elevada posible de los componentes y variables ambientales necesarios para evaluar al sujeto de un forma amplia, en el periodo de tiempo más corto posible.

Por tanto, La evaluación del funcionamiento visual ha de ser realizada en los

contextos habituales en los que se desempeña el joven deficiente visual, atendiendo a sus necesidades actuales y futuras, sus problemas en la realización de las actividades cotidianas, su estatus médico, social y psicológico, sus relaciones familiares, las variables intrínsecas y extrínsecas que pueden afectar a la estabilidad visual y el sistema de provisión de servicios con el que cuenta. El estudio del individuo en su ambiente requiere un análisis doble, que incluye por un lado, la valoración de las circunstancias ambientales presentes y, por otro, la valoración de las capacidades particulares. Con respecto a estas últimas, entre los aspectos a tener en cuenta, pueden mencionarse por su especial importancia: la pericia en el uso de la visión, los efectos funcionales derivados de la patología visual, y el rango de fluctuación visual, así como las variables que lo determinan. El análisis de las características ambientales, abarcará la posición, nivel y tipo de la iluminación presente, la complejidad y grado de desorden visual, el tamaño, color y contraste figura-fondo de los distintos elementos y, por último, las posibles distancias de observación a adoptar en relación a los objetos visualmente significativos.

Una vez analizados los datos de la evaluación clínica, establecidas las variables que afectan a la estabilidad visual, y llevada a cabo la correspondiente evaluación funcional y ambiental, la intervención habrá de dirigirse a obtener la mejora del aprovechamiento que el propio joven realiza de su visión, y a modificar las condiciones ambientales que dificultan el buen uso de ésta.

La mejora del uso de la visión se centrará en torno a dos grandes bloques de contenidos: la educación de las pericias visuales básicas, y el uso de las ayudas ópticas.

Las pericias visuales tradicionalmente descritas en la literatura han sido: la fijación, el cierre visual, el trazado, la exploración, el seguimiento, y el uso de la visión excéntrica (Belliveau y Smith, 1980). La fijación se refiere a la habilidad para dirigir el ojo y centrar la mirada en un elemento; el cierre visual es la capacidad para percibir un objeto en su totalidad, cuando sólo pueden verse partes de él; el trazado implica localizar una línea en el ambiente, fijar la vista en ella y continuar su sendero con la visión hasta completarla; la exploración consiste en la realización de movimientos sistemáticos con los ojos y/o la cabeza, de un punto a otro, para localizar un elemento concreto o reconocer un área; el seguimiento se describe como la capacidad de perseguir visualmente a un objeto del entorno que se encuentra en movimiento; el uso de la visión excéntrica se fundamenta en la utilización de áreas paramaculares con el fin de obtener una mejor resolución de la imagen del objeto al que se mira. La educación de todas o algunas de estas destrezas, vendrá determinado por el tipo de remanente visual que el joven posea y requerirá la implicación de diferentes profesionales relacionados con su programa educativo.

Las ayudas ópticas se definen como, aquellas lentes y prismas especiales que poseen mayor potencia que el error refractivo, con el propósito de agrandar la imagen (Watson y Bittner, 1980). Dentro de esta categoría, quedan incluidos los telescopios, los telemicroscopios, los microscopios y las lupas. Basándose en su alcance o distancia a la que permiten el trabajo, pueden dividirse en ayudas de: «punto cercano», «intermedio» y «lejano». Las ayudas ópticas pertinentes para el desempeño de las habilidades de la vida diaria son, generalmente, las de punto cercano e intermedio, esto es, las lupas, telemicroscopios, los telemicroscopios de foco fijo enfocados

a distancias intermedias o cortas y los enfocables, muy similares a los telescopios, cuyo rango y potencia permitan el trabajo en distancias intermedias. Otras ayudas técnicas, basadas, no en los métodos de ampliación angular, sino en los de ampliación proyectiva (lupas-televisión), pueden ser utilizadas, igualmente, en tareas relacionadas con el desempeño de actividades para la vida diaria distintas de las convencionales de lectura y escritura para las que, en un principio, fueron diseñadas. En general, el empleo de las ayudas técnicas de tipo visual, puede facilitar la ejecución de una gran cantidad de tareas tales como la costura, el uso de los electrodomésticos, la localización de alimentos en el plato, la utilización del reloj o del teléfono y el manejo del dinero. Es importante que el chico conozca, con exactitud, las características, aplicaciones y modo de uso de la ayuda óptica que va a utilizar. La responsabilidad en su cuidado y el tipo concreto a prescribir, condiciona la edad a la que ésta puede recomendarse, no obstante, el diálogo, el nivel de desarrollo, de madurez emocional y el establecimiento de pautas de actuación conjunta con los familiares y personas significativas, facilitan, normalmente, la asunción de compromisos, permitiendo la utilización de ayudas ópticas en edades adecuadas al desempeño de la tarea.

La intervención sobre las condiciones físicas del ambiente que dificultan el aprovechamiento óptimo de la visión, constituye una alternativa de trabajo complementaria de las anteriores. Actuar en este ámbito implica, tanto la modificación de las características del entorno, como la enseñanza al joven y a sus familiares de los mecanismos, recursos y estrategias a adoptar para reducir o paliar los problemas derivados de unas circunstancias ambientales negativas. Tres son los métodos a emplear:

1. Modificación de las condiciones de iluminación, utilización de filtros o cambio de lugar de realización de la actividad

Puede ocurrir que el nivel de iluminación del ambiente en el que se va a poner en práctica la habilidad, no sea el adecuado según las características particulares que presenta el remanente visual. Una alternativa para paliar este efecto, es intentar modificar las condiciones de iluminación presentes - por ejemplo-, si la luz del armario de baño producen deslumbramiento, pueden colocarse bombillas de temperatura de color más baja, de menor potencia, instalar un reostato que permita regular el nivel de luz existente o combinar estas soluciones - otra, es sugerir la utilización de filtros que alteren la intensidad y la distribución espectral de la luz (Prunera Ramón, 1991). Si esta última fuera la solución requerida, son especialmente recomendables, los filtros absorbentes no fotocromáticos de cortes bajos (450 a 511 nanómetros), al mostrarse muy efectivos en el incremento de las condiciones de contraste figura-fondo, tratamiento del deslumbramiento producido por las longitudes de onda corta de luz, la mejora del confort visual, así como en la reducción de los tiempos de adaptación a los cambios de iluminación (Nguyen y Hoeff, 1994; Williams, 1996; Pérez Vicent, Claramonte Mesequer y Alió Sanz, 1997; Mac Donald, 2000). Un ulterior método alternativo a emplear, consiste en la selección de un nuevo lugar en el que las condiciones de iluminación sean favorables, y poner allí en práctica la actividad.

2. Modificación de las condiciones de contraste

Tratar de aumentar el contraste figura-fondo, favorece la localización y el reconocimiento visual. La utilización de

un plato de color fuerte sobre un mantel de tonos suaves, de una jabonera oscura sobre un lavabo claro, de un vaso transparente superpuesto a una superficie blanca al objeto de medir el nivel de aceite, de una tira de papel adhesivo negro sobre un interruptor o enchufe de luz color crema, etc., son sólo algunos ejemplos de aumento de contraste comúnmente disponibles. El incremento de las condiciones de contraste y los diferentes recursos a utilizar para favorecer este incremento, han de ser comunicados y conocidos, tanto por el propio chico como por las personas significativas con las que interactúa. Las demostraciones prácticas de los efectos que produce el hecho de variar las relaciones de luminancia entre figura y fondo, en cuanto al reconocimiento y la localización, constituyen estrategias de alto valor para este fin.

3. Modificación de las condiciones de tamaño (magnificación)

El aumento del tamaño de los distintos elementos, ayuda al mejor aprovechamiento del remanente visual en las patologías que implican pérdidas de agudeza. No son muchos los objetos o útiles cuyas dimensiones puedan ser modificadas a mayor, en el contexto de la realización de las tareas de la vida diaria: relojes, termómetros, teléfonos, temporizadores, son algunos de los escasos ejemplos disponibles. En la mayoría de las veces, las estrategias de magnificación se refieren, casi exclusivamente, al aumento de tipo angular o proyectivo suministrado por las ayudas

ópticas. De cualquier forma, la incorporación de este tipo de modificaciones, debe tenerse presente tomando como punto de partida las posibilidades de adaptación que presenta cada recurso a emplear en el desempeño de una actividad concreta.

Conclusiones

El artículo pretende como objetivo fundamental, resaltar la importancia de la adquisición de habilidades básicas de la vida diaria por parte de los jóvenes con discapacidad visual, así como la necesidad de la intervención multiprofesional en su enseñanza, conjugada con la implicación de familiares y personas significativas para favorecer el éxito y utilidad del proceso.

Es de vital importancia conocer la realidad del joven para dirigir la intervención y hacer que ésta resulte lo más eficaz posible. La evaluación funcional permitirá ajustar los métodos a desarrollar y las estrategias útiles aplicables a cada caso en concreto.

Cabe señalar la importancia de establecer planes de formación especializados para los profesionales encargados del programa educativo, y la necesidad de que los jóvenes con problemas de visión reciban enseñanza de este tipo de habilidades, a fin de obtener una mejora en su calidad de vida que les permita su desempeño cotidiano lo más cercano posible a la normalidad.

Dirección de contacto

Juan José Cantalejo Cano (jjcc@once.es)
Laura Mesa López (lmesa@eulasalle.com)

Referencias bibliográficas

- BELIVEAU, M.; SMITH, A. (1980). *Training for Visual efficiency without optical aids*. En: M. Beliveau y A. Smith (Eds.), *The Interdisciplinary approach to low vision rehabilitation*, (138-165). Chicago: National Training Workshop in Low Vision.
- BRADFIELD, A.; TUCKER L. (1988). *Workplace visual functioning assessment for job modification and accommodation*. Mississippi State University Rehabilitation Research and Training Center on Blindness and Low Vision. Pennsylvania College of Optometry.
- CODINA, B. (1989). Prerrequisitos en orientación y movilidad en preescolares. *Integración. Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, (1), 23-29.
- FERRELL, K.A. (1985). *Reach out and teach*. New York. N.Y.: American Foundation for the Blind.
- GERUSCHAT, D.R. (1980). *Functional implications of common pathologies of the eye*. En: M. Beliveau y A. Smith (Eds.), *The Interdisciplinary approach to low vision rehabilitation*, (138-165). Chicago: National Training Workshop in Low Vision.
- HRITCKO, T. (1983). *Assessment of children with low vision*. En: R.T. Jose (Ed.), *Understanding low vision*, (103-140). New York: American Foundation for the Blind. [Edición española: *Visión subnormal*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1988].
- JINDAL-SNAPE, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, (96), 576-584.
- JOSE, R.T. (1983). *The eye and functional vision*. En: R.T. Jose (Ed.), *Understanding low vision*, (103-140). New York: American Foundation for the Blind. [Edición española: *Visión subnormal*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1988].
- MAC DONALD, T.R. (2000). *Improving vision and comfort for the HIV-Positive individual with Corning filters*. En: C. Stuen, A. Arditi, A. Horowitz, M.A. Lang, B. Rosenthal y K. Seidman (Eds.), *Vision rehabilitation: Assessment, Intervention and Outcomes*, (347-348). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- NGUYEN, T.V. Y HOEFT, W.W. (1994). A study of Corning blue blocker filters and related pathologies. *Journal of Vision Rehabilitation* (8), 15-21.
- PÉREZ VICENT, I., CLARAMONTE MESEGUER, P.J. Y ALIÓ SANZ, J.L. (1997). *Filtros de absorción en baja visión*. En: *Visión 96. Actas de la V Conferencia Internacional sobre Baja Visión*, (1, 477-492). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.



- PRUNERA RAMÓN, M. (1991). Prescripción de filtros. *Integración* (7), 13-22.
- RUTHBERG, J. (1980). *The Orientation and mobility functional low vision evaluation*. En: M. Beliveau y A. Smith (Eds.), *The Interdisciplinary approach to low vision rehabilitation*, (138-165). Chicago: National Training Workshop in Low Vision.
- SHIH, YH. Y CHANG CH. (2005). Teaching oral hygiene skills to elementary students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, (99), 26-39.
- WATSON, G. Y BITTNER, M.A. (1980). *A rehabilitation teacher's functional low vision evaluation*. En: M. Beliveau y A. Smith (Eds.), *The Interdisciplinary approach to low vision rehabilitation*, (138-165). Chicago: National Training Workshop in Low Vision.
- WILLIAMS, D.R. (1996). *Functional adaptative devices*. En: R.G. Cole y B.C. Rosenthal (Eds.), *Remediation and management of low vision*, (71-121). St. Louis: Mosby.
- YABLONSKI, M. S. (2000). *Functional orientation and mobility*. En: B. Silverstone, M.A. Lang, B.P. Rosenthal y E.E. Faye (Eds.), *The Lighthouse Handbook on Vision Impairment and Vision Rehabilitation* (II, 885-884). New York: Oxford University Press.