

VER/OÍR

BOLETÍN CUATRIMESTRAL SOBRE DIFICULTADES VISUALES Y SORDOCEGUERA PARA FAMILIAS Y PROFESIONALES
Esfuerzo de colaboración de la Escuela para los Ciegos e Impedidos Visuales de Texas (Texas School for the Blind and Visually Impaired)
y de la Comisión para los Ciegos de Texas (Texas Commission for the Blind).

Primavera 2003

Volumen 8, No. 2

Índice

FAMILIA

Montañas a Escalar; Un adolescente de Dillon Conquista la Cumbre Baldy.....	2
Artículo quitado por orden de autor	4
Utilización de Tecnología de Asistencia Para una Alumna con Múltiples Discapacidades.....	7
Alumna Frustrada en un IEP.....	12

PROGRAMACIÓN

Cuestiones de Alfabetización en Braille / Letra Impresa y Valoración de Medios de Aprendizaje.....	13
Creación y Uso de Libros de Experiencia Táctil para Niños Pequeños con Impedimentos Visuales.....	18

SÍNDROMES Y SÍNTOMAS

Algunas Palabras sobre los Infantes Prematuros.....	28
Síndromes Asociados con la Pérdida Progresiva o Degenerativa de la Audición o de la Visión.....	29

NOVEDADES Y PERSPECTIVAS

Aprendamos de la Historia.....	31
No hay una Bola de Cristal Disponible para los Resultados de la Sesión Legislativa.....	33
Hechos Interesantes del Registro Anual de Alumnos con Impedimentos Visuales 2003.....	35
EUA y Canadá Adoptan Nueva Terminología Braille.....	37
Anuncios clasificados.....	38

Para Empezar...

nos gustaría mencionar el Simposio Texas sobre Sordoceguera 2003 que se llevó a cabo el 7 y 8 de febrero en Austin. Fue una experiencia de aprendizaje y de trabajo en red para más de 400 miembros de familias y profesionales que tienen interés en la sordoceguera. Siempre es un placer estar rodeado de una comunidad de gente. Aquellos que contribuyeron al éxito del simposio son muy numerosos como para mencionarlos a todos, pero nos gustaría reconocer a aquellos que fueron seleccionados por un comité de sus compañeros para recibir reconocimiento en este almuerzo anual. En reconocimiento a las contribuciones extraordinarias de un miembro de familia Norman McCallum de Dallas recibió el Trailblazer Award. La galardonada con el Intervenir Award, fue Mercedes Brown de Killeen. Peggy Tarver, del TSD en Austin, fue reconocida por Excelencia en Educación. El Ann Silverrain Award, por un compromiso significativo y duradero a los texanos sordociegos, se presentó a Gay Bellamy de San Antonio.

Por lo que respecta a *VER/OÍR*, en nuestra edición de Invierno omitimos, desafortunadamente una parte del artículo "Hermanos y Hermanas: Estrategias para Apoyar a los Hermanos de Niños Sordociegos." Nos disculpamos ante los lectores y a los California Deaf-Blind Services (Servicios de Sordoceguera de California) por el error. La versión web de la edición de Invierno de *VER/OÍR* ha sido revisada para incluir el artículo completo. Usted puede acceder a él en: <<http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/winter03/index.htm>>. Esperamos presentarles artículos buenos en esta ocasión. ¡Ojalá que estén al 100% aquí!

Montañas a Escalar; Un adolescente de Dillon Conquista la Cumbre Baldy

por Maryanne Davis Silve y Marty Greiser

Reimpreso con permiso de *Future Reflections*, Revista de the National Federation of the Blind Magazine for Parents and Teachers of Blind Children, Summer/Fall 2002

(El artículo original se publicó en el *Montana Standard*, el martes 8 de enero de 2002)

Nota del Editor de *Future Reflections*: Cody era sólo un bebé cuando su padre, Marty Greiser se unió a la National Federation of the Blind (NFB – Federación Nacional de Ciegos). Hoy, como Vicepresidente de la National Organization of Parents of Blind Children (Organización Nacional de Padres de Niños Ciegos), Marty es respetado por padres de todo el país por su entrega consistente y considerada de una filosofía positiva acerca de la ceguera en relación con su hijo. Aquí está el recuento de Marty sobre una jornada escaladora que él y su hijo, Cody, realizaron juntos de manera reciente.

Algunos de nosotros escalamos colinas y pensamos que son montañas. Otros escalan montañas y las consideran montículos. El quinceañero Cody Gresier es un escalador de montañas, pero dice, “¿Qué tiene de especial escalar una montaña?” Cody está ciego.

“Incluso antes de que Eric Weihenmayer, el primer ciego que escalara hasta la cumbre del Monte Everest, apareciera en las noticias, mi hijo de entonces 12 años de edad, Cody, hablaba de escalar montañas,” recuerda el papá de Cody, Marty Greiser. “Preguntaba si había montañas cerca, cuáles eran sus nombres, cuáles podría escalar y ¿cuándo podríamos hacerlo? En la región oeste de Montana, donde vivimos, siempre hay una montaña cerca y todas pueden ser escaladas, si el clima lo permite.”

Así que, ¿por qué Marty se rehusaba a llevar a su hijo a escalar una montaña? Después de todo, él había estado en la cumbre de muchas montañas en la región durante varios años y disfrutaba enormemente excursionar y escalar las montañas.

“Sé lo que se necesita para prepararse y estoy consciente de los riesgos y peligros involucrados, algunos de los cuales pueden ser muy serios, dice Marty. “Cuando consideraba llevar a Cody a una montaña, algunos pensamientos inquietantes rondaban mi mente. ¿Qué tal si algo sucedía? ¿Qué pensarían sus abuelos o su madre? ¿Qué dirían los vecinos? Tenía visiones al respecto.”

“Ese padre descuidado, imprudente, ¿en qué estaba pensando? ¿No sabe hacer nada mejor que llevar a un chico ciego a escalar una montaña? Eso sólo es buscar problemas.”

Pero Cody había sido educado con una filosofía de “puedo hacerlo,” dice Marty. “Además, yo siempre había predicado que la amplia sombrilla de la sobre protección ha tenido malas consecuencias. Sabía que era algo que Cody realmente deseaba hacer, no porque fuera ciego ni porque tuviera que probarle nada a nadie. Él sólo quería escalar una montaña, como cualquier otro niño adolescente quiere hacer algo.”

Marty recuerda el interés y la excitación que sintió después de oír acerca de la aventura de Weihenmayer en la cumbre del Monte Everest. “Cuando él oyó que Weihenmayer había logrado llegar a la cumbre y regresar, estaba muy entusiasmado,” dice Greiser. “Cuando se enteró de que Weihenmayer iba a platicar sobre su ascenso al Monte Everest en la National Federation of the Blind Convention (Federación Nacional de la Convención de Ciegos) en Filadelfia, no había manera de que Cody se lo perdiera. En la convención, una hora antes de que Weihenmayer hablara, Cody estaba justo enfrente con su propia grabadora de casetes.”

La meta de Cody de escalar una montaña se vio impulsada con otro estallido de entusiasmo después de escuchar la plática de Weihenmayer. La determinación de Weihenmayer para cumplir con sus sueños y su rechazo a permitir que la ceguera se entrometiera en su camino, fue un mensaje poderoso de que la gente ciega puede competir y puede ser aventurera en todo lo que realice, dice Marty. Después de la charla de

Weihenmayer, Cody, ahora con 14 años, se volvió hacia mí y me dijo, ‘Muy bien Papá, ¿cuándo vamos a escalar la Montaña Baldy?’,” explica Greiser.

Greiser sabía que la altura de 10,568 pies de Baldy no era la del Monte Everest. Sin embargo, la consideraba una verdadera montaña salvaje sin ninguna brecha adecuada que llegara hasta la cima. Sabíamos que cuando cualquiera la escalaba, estaba sólo y era su responsabilidad su propia seguridad. El momento de la decisión había llegado. Greiser tragó gordo y le respondió a su hijo, “Tan pronto como llegemos a casa, y el clima parezca bueno, escalaremos la Baldy.”

Era el 10 de agosto de 2001. La temperatura estaba en la media de los 30. “Empezamos con la luz del día,” dice Cody, sintiendo todavía el entusiasmo de ese día, “Hacía frío y recuerdo que cuando llegamos a la cima de la montaña, tuve ese sentimiento de invierno aunque la temperatura me había calentado un poco.”

Greiser describió el terreno. “Tuvimos que caminar sobre una tabla y alrededor de una caída de agua para alcanzar la serie superior de árboles,” dice Greiser.” Después había rocas y espacios abiertos. Tuvimos que lidiar con acantilados, rocas con filo y pendientes empinadas en lugares en que las podías tocar frente a ti.

“Llegamos a la cima justo en tres horas. Conforme avanzábamos, Cody por lo general apretaba mi brazo derecho, justo por encima del codo con su mano izquierda. Tenía su bastón en su mano derecha. En algunas ocasiones en que saltábamos rocas, nos agarrábamos de las manos por seguridad. Mientras estuvimos en la cima, comimos nuestro almuerzo, disfrutamos de la montaña, y tomamos fotografías. Después me di cuenta que se estaban juntando nubes en el horizonte y arriba de otros picos cercanos. Era el momento de descender. Sabía que una ladera de montaña, desnuda y abierta, no era el lugar para ser sorprendidos por el granizo, relámpagos o lluvia.”

El par lo hizo mucho mejor al bajar, recuerda Greiser. “La habilidad de Cody para caminar en suelo irregular mejoró y yo me pude concentrar mejor en la ruta y en la velocidad. Si hubiera sabido que íbamos a bajar tan rápido, nos hubiéramos quedado más tiempo en la cima.”

La aventura terminó de manera segura ya que Cody y Marty llegaron a su camioneta cansados pero triunfantes. El sol todavía brillaba y la temperatura había aumentado hasta los 70. Ninguna tormenta se materializó nunca.

El recuerdo del viaje hizo reflexionar a Greiser. Su viaje había sido un éxito y estaban seguros. “Pero si nosotros, o Eric Weihenmayer ¿no hubieran tenido éxito o seguridad? ¿Qué habría pasado entonces? ¿El esfuerzo de Eric se habría visto como una locura? ¿Yo me habría visto como un padre imprudente? ¿Se pensaría que Cody y otros niños ciegos necesitarían más protección? ¿No estaríamos, de hecho, perpetuando los estereotipos negativos que estamos tratando de eliminar? Para responder a mis propias preguntas: tal vez, pero lo más probable es que no. Tengo que pensar que permitir que la ceguera evite intentar algo nuevo tiene mayor número de connotaciones negativas que las consecuencias de probar y fallar en cualquier tarea en particular.”

Cody hizo eco de los pensamientos de Marty. “Si no lo hubiéramos logrado, simplemente hubiéramos intentado de nuevo, hasta que lo hiciéramos,” dice sonriendo.

“Cody nunca tuvo duda alguna de que podría lograr el ascenso,” dice Greiser, “Yo era el que me negaba. Yo simplemente no creía o entendía cómo una persona ciega podría caminar sobre tanta roca rota y dispersa como las que hay en las cimas de las montañas. Todavía no sé cómo lidió Cody con el terreno. Pero casi dejé que la ceguera nos impidiera pasar un buen rato. Después de todo, no la escalamos para probarle a la gente ciega que puede escalar montañas. Weihenmayer hizo eso, y lo hizo de manera magnífica. Cody y yo subimos la Montaña Baldy sólo por la diversión de hacerlo.

“Mi deseo es alentar a otros padres de niños ciegos para que piensen fuera de la caja,” dice.

Cody afirma, “Tenemos planeado hacerlo de nuevo. Tal vez no la Baldy, pero mi papá y yo tenemos otras montañas por escalar.”

Utilización de Tecnología de Asistencia Para una Alumna con Múltiples Discapacidades

Holly Cooper, Ph.D., Consultora en Tecnología, TSBVI Outreach

En este artículo, les presentaré a una joven damita con la que he tenido el placer de trabajar durante varios años, una alumna llamada Alyssa, su madre Sarah y su padre Jim. Originalmente trabajé con Alyssa como su maestra de visión y como una de los miembros de su equipo en el grupo de tecnología de asistencia de nuestro distrito. Ahora he continuado mi relación con Alyssa, con su familia y con el equipo educativo como consultora de tecnología en la TSBVI Outreach. Esta es la historia de una alumna, pero la tecnología de asistencia trata sobre la gente. Para que hagamos un mejor uso de la tecnología, debemos conocer a las personas con discapacidades que la utiliza, a las familias, al equipo educativo que debe apoyarlos y a la gente que interactúa con la alumna con discapacidades por medio o con la ayuda de la tecnología.

Los lectores podrán pensar en tecnología para los alumnos con impedimentos visuales como aplicaciones de lectura de pantalla (como JWAS y otros parecidos), *software* de amplificación de pantalla, traducción de braille por computadora, apuntadores de notas braille y amplificadores de video (CCTVs). Este tipo de tecnología se utiliza ampliamente con los alumnos que tienen impedimentos visuales en todo Texas y en otras regiones. Sin embargo, hay muchos más alumnos que están visualmente impedidos, que tienen discapacidades adicionales y que no se benefician del acceso a toda la sorprendente tecnología braille y de visión baja. Hay actualmente varios programas de computadora que enseñan cómo usar interruptores con actividades simples de causa y efecto, pero para los usuarios ciegos e impedidos visuales más avanzados, encontrar un *software* y dispositivos útiles puede volverse un verdadero reto.

Alyssa tiene 18 años de edad y asiste a una preparatoria en un distrito escolar suburbano en el área de Dallas-Fort Worth. Su madre trabaja como bibliotecaria escolar para el mismo distrito y su padre trabaja como analista de sistemas. Alyssa pasa parte del día en una clase para alumnos con múltiples discapacidades, y otra parte en una clase para alumnos con discapacidades de desarrollo leve y moderado. Asiste a una clase de educación física de adaptación, y algunos semestres puede asistir a una clase de educación general como Español o Economía del Hogar.

Alyssa es legalmente ciega, y su visión se ha complicado por un impedimento visual cortical y por pérdida de la visión de campo. No hemos tenido éxito con el agrandamiento de iconos en la computadora ni utilizando imágenes de símbolos para comunicación o para pre-alfabetización debido a su pérdida de visión. Puede reconocer letras del alfabeto y números si son lo suficientemente grandes y puede leer unas cuantas palabras con la vista, pero las olvida si no las utiliza con frecuencia.

Alyssa tiene parálisis cerebral y utiliza una silla de ruedas motorizada con interruptores en el que reposa la cabeza para controlar las funciones hacia delante y vueltas a la izquierda o a la derecha; tiene un interruptor detrás de su codo que cambia la dirección a reversa. Los interruptores pueden ser desconectados del motor y usados para operar la computadora con una interfaz interruptora o con dispositivos eléctricos con un transformador. Alyssa es capaz de desplazarse de manera independiente en espacios interiores en su silla de ruedas y sabe cómo desplazarse a lugares familiares dentro de su escuela. Tiene algunas dificultades con la percepción a la distancia relacionada con el desplazamiento y necesita supervisión.

La parálisis cerebral de Alyssa también afecta la articulación de su lenguaje. Es capaz de comunicarse verbalmente y las personas conocidas pueden entender mucho de lo que dice si conocen el contexto o el tema sobre el que ella está hablando. Sin embargo, tiene dificultades significativas para expresar su punto de vista cuando quien la escucha no conoce algo de lo que está tratando de decir.

Los padres de Alyssa han sido enérgicos impulsores de intervenciones educativas apropiadas para ella, y como son usuarios concedores de computadora, han tomado la iniciativa de probar muchas cosas con ella así como de ver a especialistas y realizar evaluaciones tanto fuera del distrito como dentro del mismo

Recuerden que es la historia de una alumna. Cada alumno tiene diferentes capacidades de cognición, visión control motor y en el apoyo de la familia y del ambiente escolar. Este artículo fue recopilado y parafraseado de los intercambios de correo electrónico y las discusiones que se efectuaron durante un mes.

Holly: ¿Cuáles son los tipos de tecnología que Alyssa ha utilizado en su vida tanto en la escuela como en casa?

Sarah: Alyssa usa un interruptor activado por control remoto de TV de Ablenet. Programamos los canales que a Alyssa le gustaría ver; seis canales en esta ocasión. Alyssa se desplaza por ellos para decidir qué es lo que quiere ver. Lo utiliza de manera totalmente independiente. Utiliza un interruptor inalámbrico rojo y grande con un sistema X-10. Éste controla la batidora y la licuadora. Esa es la tarea de cocina de Alyssa. Puede controlar las luces y otros enseres menores. La energía de su silla se controla con interruptores en la cabeza. Pueden desconectarse para controlar el interruptor rojo grande o la computadora.

Su computadora es utilizada todos los días (en casa). Alyssa envía y recibe correos electrónicos de amigos y de la familia, conserva un diario, busca recetas para sus libros de cocina y escucha sus libros de texto cuando ya han sido capturados. También tiene un teléfono activado por medio de un interruptor. Tiene un número 5 almacenado en él, para que pueda llamar a la gente y colgar por sí misma.

Su computadora no ha sido utilizada de manera adecuada en la escuela. Hay muchas razones para ello. Una de ellas creo que es que los maestros que ha tenido no han sido conocedores de las computadoras. Ha habido un alto cambio de maestros y asistentes cada año, así que tan pronto como alguien se siente comfortable con su computadora, ya se fue. Creo que uno de los principales problemas es que los maestros no han visto realmente una computadora integrada en el salón de clases. A uno de los maestros le gustaba que la computadora de Alyssa les leyera capítulos a toda la clase. Alyssa disfrutaba eso también. Desafortunadamente, este maestro no regresó este año. Alyssa ha utilizado CCTVs desde el tercer grado. Ahora no está usando ninguno. Han tratado de usar dispositivos de comunicación con Alyssa. Creo que el problema principal con ellos es que Alyssa tiene un buen vocabulario y le gusta platicar. Prefiere esperar y hablar con la gente que la entiende.

Holly: ¿Cómo te enteraste acerca de la tecnología que has utilizado con Alyssa? ¿Cómo encontraste la asesoría sobre tecnología que has hecho en el C-CAD (The Center for Computer Assistance for the Disabled – El Centro para Asistencia Computacional para los Discapacitados) y la UCP (United Cerebral Palsy – Paralíticos Cerebrales Unidos)?

Sarah: Creo que de distintas maneras nos enteramos acerca de la tecnología. Sin embargo, no fue en nuestro distrito escolar. En 15 años, Alyssa nunca ha tenido un maestro que sepa computación en sus clases de Desarrollo (para multicapacitados). Exceptional Parent ha publicado artículos sobre niños y tecnología durante años. Empezamos por obtener catálogos de compañías que vendían tecnología. El centro de rehabilitación al que iba Alyssa pasó años tratando de establecer un laboratorio, y como yo trabajaba para un distrito escolar, sabía que el Regional Education Service Center (Centro Regional de Servicios Educativos) tenía *software* de presentaciones, así como un equipo asesor. Fui a reuniones para grupos de padres que trataban sobre tecnología. He visitado el sitio web de la UCP de Dallas y vi que ellos hacían evaluaciones por computadora. El problema es que no estaban equipados para un niño con problemas de visión. El optometrista en la clínica de visión baja para niños nos dijo que acudiéramos al C-CAD.

Holly: ¿Cómo obtienes la tecnología que usa Alyssa?

Sarah: La primera laptop de Alyssa era de la TSBVI (Outreach Technology Loan Program – Programa de Préstamo de Tecnología Outreach). Ahora tiene una del departamento de visión de nuestro distrito escolar. Una laptop trabaja mucho mejor para una niña con CP que una computadora de escritorio. Puedo poner la laptop y encender su charola o la mesa para acomodarla y sentarla de manera comfortable en ese momento. Si ella quiere estirarse, se pone sobre un tapete y todavía puede usar su laptop. Y puede ir y venir a la escuela, de vacaciones, etc.

El distrito proporcionó el Clicker 4 y el Zoomtext. Hemos proporcionado Juno (correo electrónico), y (mercado masivo) lectores de pantalla así como una versión de Clicker 4. Hemos comprado el interruptor

activado por control remoto de TV, el (interruptor) inalámbrico Big Red, el sistema X-10 (control de medio ambiente inalámbrico), interruptores (de AbleNet) y una interfaz interruptora para las laptops. El seguro ha pagado las sillas de ruedas con motor. Un programa estatal que proporciona teléfonos para los discapacitados nos dio uno.

Holly: ¿Cuáles fueron algunas de las primeras cosas grandes que intentaste con ella y cómo resultaron?

Sarah: Alyssa probó algunos dispositivos de comunicación en la escuela y nosotras practicábamos en la casa. El terapeuta de lenguaje en la preparatoria decidió que era demasiado frustrante para ella. Creo que el problema es que ella prefiere hablar, y tiene un gran vocabulario. Me gustaría que ella fuera capaz de usar un dispositivo de comunicación con los extraños que no la entienden. Tratarán de usar un dispositivo de comunicación simple en los viajes de práctica el año siguiente. A Alyssa no le gusta hablar con extraños, así que éste podría ser de ayuda.

Los maestros en las escuelas primaria y secundaria no usaban computadoras con ella en el salón de clases. No creo que hayan tenido el conocimiento ni habían visto usar computadoras en un salón de clases de Educación Especial. Compramos una computadora Apple cuando Alyssa empezó en Edad Temprana, ya que nos habían dicho que habría una en el salón de clases. La computadora en el salón de clases de Alyssa ni siquiera salió de la caja. La maestra no tenía conocimiento alguno sobre computadoras, así que ni lo intentó. En esa época, creo que el departamento de tecnología estaba instalando computadoras en el distrito, estaban sobreutilizadas y algunas cosas pasaban desapercibidas. Pedí prestado un *software* de interrupción accesible al Regional Education Service Center. A Alyssa le gustó y era adecuado para los programas sencillos que no requerían lectura.

Eso funcionó durante un par de años. El problema era que los programas le aburrían. Alyssa dominó el *software* tipo causa y efecto, el “más grande que” y “más pequeño que”, supongo que quiero decir los conceptos básicos tipo de programa. Eso llevó un tiempo. Parecía entonces que ella dominaba los programas no verbales y la escuela empezó a trabajar en dispositivos de comunicación. Los programas más complicados eran o bien complicados visualmente y por lo tanto ella no podía manejarlos, o requerían lectura, lo que Alyssa no podía hacer. Así que el uso de la computadora de Alyssa se suspendió durante algún tiempo. Traté de averiguar acerca de programas que pudieran funcionar para ella.

Cuando nos cambiamos aquí el correo electrónico y los lectores de pantalla hicieron que las computadoras fueran de nuevo útiles para Alyssa. Si Clicker 4 hubiera estado disponible cuando Alyssa estaba en la primaria hubiera sido magnífico. Las computadoras disponibles entonces probablemente no hubieran podido correr programas como aquel. A Alyssa nunca le gustaron realmente los juguetes sencillos con interruptor. Después de usarlos una o dos veces, parecían aburrirle.

Holly: Cuéntame acerca de la tecnología y de las aplicaciones en la computadora que han sido usadas con Alyssa para comunicación durante varios años. ¿Cómo ha funcionado eso? ¿Cuáles son algunos de los problemas?

Sarah: Hay problemas para encontrar *software* de computadora para una niña que necesita interruptores y que tiene visión baja. La mayoría del *software* comercial para los niños parece ser muy complicado con las imágenes pequeñas. Así que pueden trabajar con interruptores pero no funcionan con una niña con visión baja.

Cuando nos mudamos aquí, Alyssa necesitaba una manera de comunicarse con sus parientes. Empezamos a usar el correo electrónico. Al principio, Alyssa dictaba un par de oraciones (yo las mecanografiaba) yo las leía de nuevo, y ella lo había hecho. Después descubrimos los lectores de pantalla gratis, como ReadPlease. Eso hizo un mundo de diferencia. Cuando Alyssa pudo oír lo que ella misma había escrito, todo el proceso se volvió más importante para ella. Entonces empezó a enviar una página en lugar de un par de oraciones. El correo electrónico se volvió muy relevante para ella y empezó a escribirle a amigos al igual que a familiares. Ella todavía dicta. Hicimos dictado con Clicker 4, usando una cuadrícula de una celda con comandos “lee todo” como lector de pantalla. Hemos probado instalar cuadrículas de rastreo, pero a ella le gusta decir tantas cosas que las cuadrículas serían muy complicadas.

Ahora usamos ZoomText (cuya función es la de ser lector de documentos) mientras usamos Juno para leer lo que Alyssa ha escrito. También usamos JAWS de la misma manera. Alyssa adora enviar correo electrónico. Lo hace tan pronto como llega a casa de la escuela y de nuevo después de cenar.

Alyssa empieza después a dictar un diario en Clicker 4. Disfruta oír lo que ya ha hecho. La clase de Alyssa estaba haciendo un libro de cocina con recetas de huevos revuelto y pan tostado. El fisioterapeuta le dijo a Alyssa que podía hacer su propio libro de cocina. Alyssa me lo dijo y lo hicimos. Alyssa escoge las recetas, las probamos, ella usa la batidora. Yo escribo la receta en cuadrículas, las que Alyssa rastrea en el orden correcto (ella usa el rastreo auditivo para seleccionar los pasos de la receta y los pone en la secuencia correcta). Alyssa la dio en Navidad como regalos. El ARC acordó con el entrenador del trabajo en la escuela para que se hicieran 25 copias del libro de cocina, que se venderán en la reunión, en la que Alyssa los autografiará. Alyssa ha escuchado capítulos en libros de texto cortos después de que fueron capturados en Clicker 4. Estamos usando ahora ZoomText con capítulos digitalizados en (Microsoft) Word (por el maestro de visión o de Braille que usa un digitalizador óptico), que funcionará mejor. He hecho una hoja de trabajo de actividades de captura en Clicker 4 para el trabajo escolar de Alyssa. A los maestros les ha gustado, pero no han hecho ninguno propio.

Holly: Háblanos acerca de los diferentes escenarios de su vida ahora y de cómo la computadora, JAWS y ZoomText (o cosas similares) Clicker 4, interruptores, estrategias de comunicación se usan ahora?

Sarah: Estábamos usando JAWS con Juno, pero el distrito sacó a JAWS y puso ZoomText. He tenido problemas con ZoomText al leer páginas web. La próxima vez que Alyssa cocine en su clase de economía familiar tendrá la receta en Word, y usará ZoomText y un interruptor para leer. Al maestro no le gusto la receta en Clicker 4, porque si te detienes, el programa siempre empieza a leer desde el principio. Alyssa continuará usando Clicker 4 en casa para hacer libros de cocina y su diario. Yo también trataré de hacer que los maestros usen las hojas de trabajo en él, en lugar de hacerlas de manera oral el año siguiente.

Alyssa usa el control de su silla como un interruptor si está en ella. Le compré un interruptor de cabeza sobre un cuello de ganso con una abrazadera en “c” que se sujeta a su silla de ruedas manual para usarse si ella está en esa silla. Ella utiliza un interruptor Jelly Bean (de AbleNet) si está sentada sobre el piso. Acabamos de comprar un interruptor de interfaz Don Jonson que se conecta al puerto USB para que la computadora pueda seguir usando un ratón.

El IEP de Alyssa establece que algunos dispositivos de comunicación de baja tecnología deberán usarse el año siguiente porque a Alyssa no le gusta hablar con extraños, aunque habla de manera continua con la gente que le entiende.

Holly: ¿Cuáles son tus sueños sobre cómo podrá usar Alyssa la tecnología en su vida adulta: en el trabajo, la recreación, en escenarios de participación comunitaria y con otros propósitos?

Sarah: Alyssa quiere ir al programa de educación especial en (un colegio junior local). Le encanta su trabajo en una oficina de educación especial de su distrito escolar, destruyendo cosas y haciendo tareas similares. Comprende que es un trabajo real que necesita hacerse. Un trabajo como ese en la comunidad sería magnífico.

Creo que siempre le encantará el correo electrónico. La recreación es difícil, debido a que no le gustan las actividades Para Olímpicas. Le fascina pasear (con su amigo regular) y salir a comer o de compras. Su amigo irá a la universidad el año que entra. Espero que Alyssa haga amigos (en el colegio junior) a los que les guste hacer la clase de actividades que ella disfruta. Alyssa planea vivir en casa. He hablado con alguien en una reunión ARC que estaba a cargo de un grupo de hogares en nuestro Condado. Ella me decía que creía que Alyssa no podría ser candidata para los hogares debido a sus discapacidades físicas. Así que hay una preocupación real sobre dónde vivirá Alyssa cuando Jim y yo no podamos cuidarla debido a nuestra edad.

La tecnología ha conseguido grandes progresos desde que nació Alyssa. Ha logrado un impacto real en la vida de Alyssa. Espero que haya mejoras similares. Una cosa que será de gran ayuda para Alyssa ocurrirá cuando los programas de reconocimiento de habla lleguen al punto en el que puedan reconocer el lenguaje que es inconsistente, como el de Alyssa. Ya no tendrá que dictar y podrá controlar la computadora con su voz. Creo

que habrá mejoras en la tecnología que ni siquiera puedo imaginar y que mejorarán en gran medida la vida de Alyssa.

Referencias

El mejor lugar para aprender más sobre tecnología que está disponible en la actualidad y cómo se utiliza, está en Internet. Si usted no tiene acceso a Internet, verifique con su biblioteca pública local la disponibilidad de computadoras con acceso a Internet. A continuación hay direcciones de web y postales para los recursos mencionados en este artículo.

Ablenet, Inc: 1081 Tenth Avenue SE, Minneapolis, MN 55414, dirección web:
<<http://www.ablenetinc.com/home.html>>

The Arc of the United States, (conocida antes como la Association for Retarded Citizens), 1010 Wayne Avenue, Suite 650 Silver Spring, MD 20910, dirección web: <<http://www.thearc.org/>>

The Center for Computer Assistance for the Disabled Inc. (C-CAD): 1950 Stemmons Freeway - Suite 2019 Dallas, Texas 75207, dirección web: <<http://www.c-cad.org/>>

Clicker 4, disponible de Crick Software: 50 116th Ave SE, Suite 211, Bellevue, WA 98004: dirección web: <<http://www.cricksoft.com/us/>>

Don Johnston Incorporated 26799 West Commerce Drive Volo, IL 60073, dirección web:
<<http://www.donjohnston.com/>>

Exceptional Parent Magazine: 65 East Route 4, River Edge, NJ 07661, dirección web:
<<http://www.eparent.com/>>

ReadPlease Corporation, 121 Cherry Ridge Road, Thunder Bay, ON, Canada, P7G 1A7, dirección web:
<<http://www.readplease.com/>>

United Cerebral Palsy (UCP), 1660 L Street, NW, Suite 700, Washington, DC 20036, dirección web:
<<http://www.ucpa.org/>>

Alumna Frustrada en un IEP

por Erin Byrne

Reimpreso con permiso de *Future Reflections*, Verano/Otoño 2002

Me siento durante una época infinita,
Preguntándome qué tan locuaz
Puede ser una persona
Parece más extraño aún cuando un
extraño está hablando;
Después de todo,
Están hablando de mí.
Me siento durante una época infinita,
en un cuarto de siete u ocho,
Preguntándome cuándo, o si, algún día
oirán lo que digo,
O es demasiado tarde.
Indignada, pienso,
“¿Cómo puede establecerse una meta, si
no es por una misma
Por otras personas en un equipo de
dos o tres?”
Parece extraño
No está bien,
Después de todo,
Están hablando de mí. Me siento durante una época infinita,
Sin descanso, cambiando mis pies
debajo de la mesa,
Anticipando el escenario de
la libertad,
Cuando me pasan la pluma a mí.
“Firma, firma,” dicen ellos,
“Todo está hecho.”
Y, cuando toco con la pluma el papel,
Me pregunto si mi presencia en el
cuarto,
Si quiera se conoce.
De repente, me doy cuenta con un inicio,
Que he perdido la cuenta de mucho de lo que
se dijo.
Firmar mi nombre,
Me pregunto, en mi corazón,
Qué me espera en el
siguiente año.
Me siento durante una época infinita,
Una alumna frustrada en mi IEP.
Qué tan inusual es la reunión;
Pienso, la próxima vez,
¡Yo hablaré!
Después de todo,
Están hablando de mí.

Erin Byrne es una joven de 19 años que cursa el primer año en la Miami University en Oxford, Ohio, donde se graduará en Educación Musical y Español. Entre los muchos de sus logros, Erin es una de las miembros más jóvenes que serán agregadas al Salón de la Fama de Mujeres en Stark County, Ohio. Es miembro de toda la vida de las Girl Scouts y ganadora de una Beca NFB de Ohio. Ciega de nacimiento debido a un tipo de osteoporosis (ha usado silla de ruedas desde el 5to. Grado), Erin escribió este poema cuando era una alumna de 17 años en la Glen Oak High School en Canton, Ohio. Theresa Byrne, la madre de Erin, nos informa que esta última fue una participante completa y efectiva en todas sus reuniones IEP a lo largo de los años escolares de la secundaria y de la preparatoria. ¡Evidentemente, Erin aprendió a hablar! Erin informa que todavía le gusta divertirse con la escritura creativa relacionada con cuestiones de discapacidad. Esperamos ver mayor número de sus pensamientos en ediciones futuras.

PROGRAMACIÓN

Cuestiones de Alfabetización en Braille / Letra Impresa y Valoración de Medios de Aprendizaje

Por Eva Lavigne y Ann Adkins, TSBVI Outreach

Los padres y maestros de alumnos con impedimentos visuales con frecuencia tienen varias preguntas acerca de cómo se toma la decisión sobre el medio de alfabetización de un alumno. Expresan sus preocupaciones acerca de si su alumno deberá ser fundamentalmente un lector de letra impresa o de Braille, y quieren saber cómo y cuándo se toman las decisiones acerca de los medios de lectura. El Dr. Phil Hatlen, Superintendente de la Texas School for the Blind and Visually Impaired, se refirió a esta cuestión en un artículo previo de *Ver/Oír* (Invierno 2001), y señaló la importancia de la Valoración de Medios de Aprendizaje (Learning Media Assessment – LMA) así como el papel del maestro de los impedidos visuales. Aunque la definición y el propósito de la LMA se han definido claramente por el Consejo Estatal de Educación (State Board of Education – SBOE) y el Acta de Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Act – IDEA), la definición de alfabetización no siempre se comprende fácilmente, especialmente por los alumnos visualmente impedidos.

¿QUÉ ES LA VALORACIÓN DE MEDIOS DE APRENDIZAJE (LMA)?

Una valoración de medios de aprendizaje es ordenada por las Reglas del Consejo Estatal de Educación (State Board of Education Rules) para cada estudiante que es enviado para una evaluación inicial con el objetivo de determinar su elegibilidad como impedido visual. También se requiere cada tres años como parte del proceso de reevaluación para mantener la elegibilidad. Las mejores prácticas indican que la valoración del medio de aprendizaje debe ser un proceso continuo y que debe ser actualizado cada vez que sea necesario, a veces anualmente para los alumnos muy jóvenes o aquellos cuyas necesidades y habilidades cambian.

Todos los alumnos que son enviados para evaluación o reevaluación para determinar la elegibilidad como impedidos visuales, deben recibir una valoración de medios de aprendizaje realizada por un maestro certificado de alumnos con impedimentos visuales. Ésta debe incluir:

- Recomendaciones para el uso de medios de aprendizaje visuales, táctiles y auditivos.
- Una recomendación para valoración continua cuando sea necesario.
- La determinación del medio de aprendizaje primario del alumno para decidir si éste es funcionalmente ciego.

La LMA reúne tres tipos de información sobre cada alumno:

1. La eficiencia con la que el alumno obtiene información a través de varios canales sensoriales: visual, táctil y auditivo.
2. Los tipos de medios de aprendizaje general que utiliza el alumno, o que usará, para cumplir con las tareas de aprendizaje.

3. El medio de alfabetización que usará el alumno para leer y escribir.

La LMA se enfoca en dos fases:

1. La selección del medio de alfabetización inicial (esta fase comienza en la infancia y continúa durante el inicio de la instrucción alfabetizadora formal).
2. La continuación de valoración de los medios alfabetizadores (continúa durante los años escolares del alumno).

La valoración de medios de aprendizaje es “un proceso objetivo para seleccionar sistemáticamente medios de *aprendizaje* y de *alfabetización*” (Koenig y Holbrook). Esto incluye el rango total de medios de instrucción necesarios para facilitar el aprendizaje y es diferente, de manera comprensible, para cada alumno. Consiste en *medios de aprendizaje general* (materiales y métodos de instrucción) y en *medios de alfabetización* (las herramientas para leer y escribir). Los materiales de instrucción pueden incluir un amplio rango de opciones, tales como imágenes, objetos reales, símbolos táctiles, videos, hojas de trabajo, cintas de audio y dispositivos amplificadores de comunicación. Los métodos pueden incluir modelar, demostrar, solicitar, cuestionar, señalar y asistir a conferencias. El amplio rango de materiales y métodos posibles se proporciona a los alumnos en todos los niveles de habilidad. El alcance y la definición de los medios de alfabetización, sin embargo, son más complicados. Las “herramientas para leer y escribir” generan preocupaciones acerca de la letra impresa y el Braille, de las que surgen preguntas sobre la alfabetización para los alumnos visualmente impedidos.

¿QUÉ ES “ALFABETIZACIÓN” ¿QUÉ ES LO QUE LA ALFABETIZACIÓN SIGNIFICA PARA UN ALUMNO IMPEDIDO VISUAL?

La mayoría de las personas reconocen que la alfabetización tiene algo que ver con leer y escribir. Muchos reconocen la importancia de la alfabetización para ser “una persona educada” y se percatan de que el éxito en la escuela y en el trabajo está vinculado fundamentalmente a obtener habilidades de alfabetización. La alfabetización Braille se menciona directamente en la enmienda al Acta de Individuos con Discapacidades (IDEA) de 1997. Al desarrollar el IEP (Plan de Educación Individual – Individual Education Plan), el comité ARD debe:

...en el caso de un niño que sea ciego o impedido visual, proporcionar instrucción en Braille y en el uso del Braille a menos que el equipo IEP determine, después de una evaluación de las habilidades de lectura y de escritura del niño, necesidades y medios apropiados de lectura y escritura (incluyendo una evaluación de las necesidades futuras del niño en instrucción Braille o el uso de Braille), que la instrucción en Braille para el uso del Braille no es apropiada para el niño. [IDEA Sección 1414(d)(3)(B)(iii)]

La alfabetización, sin embargo, es más que términos legales e incluye más capacidades que leer y escribir en Braille. La siguiente definición revela el papel que la alfabetización juega en la vida cotidiana:

*“La alfabetización es la capacidad de leer y escribir a un nivel que permitirá al alumno resolver las necesidades de la vida diaria. La alfabetización es un continuo de las habilidades básicas de lectura y escritura hasta varias alfabetizaciones técnicas. Es diferente para gente diferente, en distintas épocas y en diversos lugares.” (Marjorie Troughton, *One is Fun*, 1992)*

Esta definición indica la importancia de mirar al alumno de manera individual junto con un continuo de alfabetización y el valor de re-examinar las necesidades y habilidades de alfabetización conforme progresa el alumno. Muchos alumnos VI necesitan una serie de herramientas de alfabetización y tal vez varios medios de alfabetización para tener éxito en la escuela. Por ejemplo, un alumno podría utilizar Braille para tomar notas, salida de lenguaje para la computadora, cintas de audio o un digitalizador para leer novelas y letra impresa para matemáticas. Los alumnos aprenden y se desarrollan como individuos, no como grupo. Sus necesidades pueden cambiar conforme crecen y conforme se acercan a tareas más allá del ambiente escolar. Es importante identificar el medio y los medios que benefician más a cada alumno. Por ejemplo:

- Algunos alumnos pueden beneficiarse al usar letra impresa.
- Algunos alumnos pueden beneficiarse al usar Braille sin contracciones.
- Algunos alumnos pueden beneficiarse al usar Braille con contracciones.
- Algunos alumnos pueden beneficiarse al usar letra impresa y Braille.
- Algunos alumnos tal vez no se beneficien ni del Braille ni de la letra impresa, y pueden usar principalmente un medio auditivo, símbolos táctiles, objetos reales u otro medio táctil.

El grado en el que un alumno determinado usa un medio específico se verá influido por muchos factores: edad, generalmente capacidad, funcionamiento visual y táctil, pronóstico visual, motivación, demandas académicas y no académicas, condiciones ambientales, factores personales e interpersonales (tales como la aceptación de la ceguera propia), reacción a actitudes sociales acerca de la ceguera, y/o exposición al Braille (Caton, APH, 1991). Cada alumno con impedimento visual tiene una jornada personal única hacia la alfabetización que debe incluir todas las herramientas de alfabetización necesarias para responder a las necesidades escolares y de la vida diaria. Puede llevar un periodo extenso de tiempo para un alumno impedido visual dominar los multimedia que requiere utilizar. Planificar y preparar las necesidades de alfabetización de un alumno durante toda su vida es una tarea importante y desafiante.

¿Cómo se toman las decisiones acerca de la alfabetización? ¿Cómo indica la LMA cuáles alumnos podrían beneficiarse de usar letra impresa y cuáles podrían beneficiarse al usar Braille?

Es claro que las decisiones acerca de los medios de alfabetización se hacen con base en las necesidades valoradas del alumno y no en otros factores como la disponibilidad de un maestro de los impedidos visuales, consideraciones financieras, conveniencia o cualquier otro factor externo. La valoración de medios de aprendizaje es un proceso para reunir información objetiva que proporcione una base para seleccionar medios de aprendizaje y alfabetización apropiados para los alumnos ciegos e impedidos visuales. La información objetiva se recolecta de muchas observaciones diferentes y se utiliza para tomar decisiones acerca de las necesidades de aprendizaje y de alfabetización del alumno. Los padres son miembros clave del equipo educativo y las observaciones de los padres así como las entrevistas con ellos, proporcionan información valiosa para ser incluida en el proceso de toma de decisiones. Es importante para los maestros y padres trabajar juntos en reunir información, para incrementar la precisión y la efectividad del LMA. Los resultados de la LMA guían la planeación y programación educativa para garantizar que cada alumno logre habilidades de alfabetización en un medio o medios (letra impresa y/o Braille) y desarrolle una serie de herramientas de alfabetización para cumplir con las necesidades escolares y de la vida diaria.

Una referencia valiosa para ayudar a tomar esas decisiones es una publicación intitulada: *Learning Media Assessment of Students with Visual Impairments: A Resource Guide for Teachers (Valoración de medios de aprendizaje de Alumnos con Impedimentos Visuales)*, de Alan Koenig y Cay Holbrook (1995). Ésta proporciona un proceso y un método para efectuar valoraciones de medios de aprendizaje y tiene diversas maneras para reunir información objetiva. Este texto también revela las características de los alumnos que podrían ser candidatos de un programa de lectura de letra impresa o uno de Braille (página 43):

Características de un Alumno Para Ser Candidato de Un Programa de Lectura de Letra Impresa:

- Usa la visión de manera eficiente para realizar tareas a distancias cercanas (alcanza objetos a una señal visual, explora un juguete u objeto visualmente, discrimina similitudes y diferencias en un objeto o juguete visualmente, identifica un objeto visualmente, etc.)
- Muestra interés en imágenes y demuestra la habilidad para identificar imágenes y/o elementos en las mismas.
- Identifica el nombre en letra impresa y/o entiende que lo impreso tiene significado.
- Usa letra impresa para lograr otras habilidades pre-requeridas de lectura.

- Tiene una condición ocular estable.
- Tiene un campo central de visión intacto.
- Muestra progreso estable en el aprendizaje para usar su visión conforme sea necesario para asegurar una lectura de letra impresa eficiente.
- No tiene discapacidades adicionales que pudieran interferir con el progreso en un programa de lectura convencional.

Características de un Alumno Para Ser Candidato de Un Programa de Lectura Braille:

- Muestra preferencia por explorar el medio ambiente de manera táctil (explora el objeto o juguete de manera táctil, usa medios táctiles para desplazarse y explorar el medio ambiente, etc.).
- Usa de manera eficiente el sentido del tacto para identificar objetos pequeños.
- Identifica su nombre en Braille y/o entiende que el Braille tiene un significado.
- Usa el Braille para lograr habilidades pre-requeridas de lectura.
- Tiene una condición ocular inestable o una prognosis pobre para retener el nivel actual de visión en el futuro cercano.
- Tiene un campo central reducido o disfuncional al grado que la lectura de letra impresa se prevé que sea ineficiente.
- Demuestra un progreso estable en el desarrollo de habilidades táctiles necesarias para la lectura eficiente de Braille.
- No tiene discapacidades adicionales que pudieran interferir con el progreso en un programa de lectura convencional en Braille.

Otros Factores a Considerar para Determinar el Medio o Medios de Alfabetización para un Alumno:

Debra Sewell, de la TSBVI, menciona tales consideraciones:

1. Requisitos escolares:
 - ¿Puede el alumno “mantener el paso” de sus compañeros?
 - ¿Cuánto tiempo pasa cumpliendo con sus tareas escolares?
 - ¿Qué tanta energía gasta para cumplir con su trabajo?
 - ¿Se ha reducido la carga de trabajo?
 - ¿Hay suficiente práctica con texto significativo? (lectura ampliada, no sólo lectura línea por línea, tal como hojas de trabajo)
 - ¿Las habilidades son las adecuadas para el futuro?
2. ¿Hay problemas de lectura (diagnosticadas o no)?
3. ¿Hay problemas neurológicos? (tales como habilidades motoras buenas reducidas, etc.).
4. ¿Cuál es la disponibilidad y el uso de dispositivos ópticos?
5. ¿Cuál es la portabilidad de los dispositivos ópticos?
6. ¿El alumno está motivado para aprender?

¿CUÁL ES LA FASE DE VALORACIÓN CONTÍNUA DEL LMA?

El equipo educativo considerará lo apropiado de las decisiones iniciales y examinará la necesidad del alumno de desarrollar nuevas habilidades de alfabetización. La fase continua de valoración recopila y examina de manera anual:

- Los resultados de cualquier información médica nueva para determinar si ha habido un cambio en el funcionamiento visual desde la última revisión
- Las tasas de lectura y los niveles de grado de lectura, para determinar si el alumno lee con la suficiente eficiencia para desempeñar tareas académicas con éxito
- Los logros académicos, para determinar si el alumno está logrando o no progreso académico en el medio actual
- Habilidades de escritura a mano, para determinar si el alumno es capaz o no de leer su propia letra manuscrita y si ésta es legible o no para otros.
- La eficacia de la serie de herramientas de alfabetización existentes para el alumno, para determinar si es necesaria la instrucción en herramientas de alfabetización adicionales para cumplir con las necesidades de alfabetización en el futuro
- El diagnóstico de la enseñanza permite la valoración continua de lo apropiado de la decisión inicial sobre alfabetización. Si un alumno no está realizando los progresos adecuados, el equipo educativo podría considerar agregar herramientas de alfabetización adicionales o cambiar el medio primario de alfabetización. Podría requerirse instrucción adicional en nuevos métodos o en el uso de nuevos materiales. El diagnóstico de la enseñanza continuará evaluando la eficiencia del alumno con las tareas de alfabetización

CONCLUSIÓN

Debe ser evidente que el determinar un medio o medio de alfabetización para un alumno no es una decisión de “esto o lo otro”. Ni tampoco es una decisión final. Los alumnos cambian, así como sus necesidades de diferentes tipos de información. Cada vez con más frecuencia los alumnos impedidos visuales se están dando cuenta de los beneficios de usar tanto la letra impresa como el Braille, y muchos complementan sus lecturas con información auditiva. Las herramientas suplementarias de alfabetización, tales como los libros electrónicos (E-books) en CD-ROM, son útiles conforme los alumnos efectúan tareas que requieren mayores habilidades de lectura y escritura en la educación superior. Todos los alumnos necesitan tener acceso a diversas herramientas de alfabetización. Esto también es cierto para los alumnos impedidos visuales. En futuros artículos de *Ver/Oír* hablaremos no sólo de una creciente variedad de métodos de alfabetización y de materiales disponibles para los alumnos VI, sino también del uso de medios dobles o múltiples y la importancia de la valoración continua y permanente.

REFERENCIAS:

Caton, Hilda, Ed. (1991). *Print and Braille Literacy: Selecting Appropriate Learning Media*. American Printing House for the Blind.

Koenig, Alan J. and Holbrook, M. Cay. (1995). *Learning Media Assessment of Students with Visual Impairments: A Resource Guide for Teachers*. Austin: Texas School for the Blind and Visually Impaired.

Sewell, Debra. Workshop Presentation, “The Fine Line Between Print and Braille”. Austin: Texas School for the Blind and Visually Impaired.

Troughton, Marjorie. (1992). *One is Fun: Guidelines for Better Braille Literacy*. Ontario: Canadian National Institute for the Blind.

Creación y Uso de Libros de Experiencia Táctil para Niños Pequeños con Impedimentos Visuales

Por Sandra Lewis, Profesora Asociada y Coordinadora, Programa de Impedimento Visual, College of Education, Florida State University

Joan Tolla, Especialista en Orientación y Movilidad, Tift and Irwin County Schools, Georgia.

Reimpreso de *Teaching Exceptional Children*, vol. 35, No. 3, pp. 22-28, Ene/Feb 2003, con permiso del Council for Exceptional Children (Consejo para Niños Excepcionales), <www.cec.sped.org>.

Notas del Editor de VER/OÍR: Los recuadros referidos en el texto se localizan al final del artículo.

La Dra. Sandra Lewis discutirá el tema con mayor profundidad en el Texas Focus 2003, los días 12 y 13 de junio en San Antonio. La información sobre el Texas Focus puede encontrarse en los "Anuncios Clasificados" de VER/OÍR. Su dirección postal es Sandra Lewis, Associate Professor, Department of Special Education and Rehabilitation Counseling Services, Florida State University, 205 Stone Building, Tallahassee, FL 32306-4459 (correo electrónico: lewis@coe.fsu.edu).

¿Qué es lo que todo niño pequeño aprende acerca de la lectura? De acuerdo a muchos estudios sobre aprendizaje de desarrollo (véase el recuadro, "¿Qué Es lo que Dice la Literatura?"), los niños pequeños desarrollan la apreciación de que las actividades de "lectura" que realizan están relacionadas con las palabras que hablan y escuchan, y están conectadas con los símbolos escritos de nuestro lenguaje. Observan a otros leer y escribir en contextos funcionales y en actividades significativas. Es más, desarrollan conceptos básicos importantes acerca de la lectura de materiales (véase el cuadro 2 "Conceptos Librescos").

Pero ¿qué hay con los niños cuya visión es limitada o con los que son ciegos? ¿Cómo participan en actividades de lectura temprana? Este artículo explora las formas en que los educadores, padres y cuidadores pueden asegurarse de que *todos* los niños pequeños tengan la oportunidad de aprender a leer.

NECESIDADES DE ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS CON IMPEDIMENTOS VISUALES

Obtener acceso a los símbolos escritos del lenguaje y observar a los adultos y compañeros modelar leyendo y escribiendo no lo consiguen fácilmente los niños con impedimentos visuales significativos. El impedimento visual puede interferir directamente con la observación de símbolos y eventos que son clave para el desarrollo de habilidades tempranas de alfabetización. Muchos educadores e investigadores han discutido las formas para introducir intencionadamente a estos niños en Braille y letra impresa así como para informarles sobre las actividades de lectura y escritura de otros (Harley et al., 1997; Swenson, 1999; Wormsley, 1997).

Una cuestión todavía más importante relacionada con la alfabetización emergente para niños pequeños con impedimentos visuales es el desarrollo de conceptos significativos por medio de experiencias de vida esenciales (Finello, Hanson, & Kekelis, 1992). Debido a que los niños con impedimentos visuales están restringidos a un acceso poco frecuente, espontáneo e incidental a las cosas y eventos en su mundo, su información acerca de estos objetos es limitada, inconsistente o fragmentada (Ferrell, 1997).

Además, una característica clave de aprendizaje de los niños con impedimentos visuales es aprender de las partes al todo. Debido a que su percepción está limitada a lo que pueden sentir con la mano o ver dentro de un campo visual limitado, los niños con impedimentos visuales tienen con frecuencia dificultad para entender la "gestalt" de una experiencia (Ferrell, 2000). Un niño con sentido de la vista puede observar con frecuencia desde una distancia todos los objetos que están guardados en el cajón de un escritorio, que se sacan de la cajuela para lavar el carro o que están asociados con el baño; Pero el niño con impedimentos visuales quizás no puedan tener las mismas experiencias o tal entendimiento. En consecuencia, muchos niños con impedimentos visuales no traen consigo al proceso de alfabetización emergente la misma clase y calidad de información que los niños con buena visión. Los niños con impedimentos visuales tal vez no entiendan lo que otros les leen ni lo que se espera que ellos mismos lean (Koenig & Farrenkopf, 1997).

ILUSTRACIONES EN LIBROS PARA LECOTRES PEQUEÑOS

Los niños con visión normal tienen una ventaja agregada durante el proceso de aprender a leer sobre los niños que son ciegos o que tienen un impedimento visual importante. Los niños con vista pueden aprender cosas incluso si no han tenido contacto directo con ellas —animales, eventos, gente y objetos— excepto por medio de ilustraciones en sus libros. Los miles de libros publicados para lectores emergentes casi siempre incluyen imágenes. Tales ilustraciones no sólo introducen a los niños a la información con la que podrían no estar familiarizados, sino que dichas imágenes facilitan la comprensión del texto. “Las ilustraciones juegan un importante papel al enriquecer la trama al añadir humor e intriga, al dar pistas instantáneas sobre lo que trata la historia y al permitir al lector reconstruir la trama (en ocasiones sin referencia al texto)” (Lamb, 1995, p. 7).

Las ilustraciones también proporcionan un puente entre los comportamientos de escucha y de lectura temprana (véase el cuadro 3 “Comportamientos de Lectura Temprana”). Los niños se vuelven conscientes del texto sólo de manera gradual. Al principio, utilizan las ilustraciones como señales para recordar el significado de las palabras de la historia.

ILUSTRACIONES TÁCTILES

Para los niños pequeños ciegos o que tienen impedimentos visuales severos, los aspectos visuales de los libros escritos para lectores emergentes tienen un gran problema. La solución obvia a esta cuestión de posibilidad de acceso es el uso de dibujos de línea resaltada en conjunto con texto Braille. La interpretación de los dibujos de línea resaltada, sin embargo, es una tarea más difícil que la de reconocimiento e identificación de imágenes. Los dibujos de línea resaltada intentan presentar el mundo tridimensional en dos dimensiones. Aunque podemos ver esta relación visualmente, un círculo es muy distinto a como se siente una bola de béisbol; el contorno de un pastel de cumpleaños no se parece a su realidad táctil. De manera similar, el contorno del “Gato en el Sombrero” sosteniendo un pescado, no puede relacionarse fácilmente con el contorno del Gato sentado en una silla. Los detalles y la constancia que reproducen hasta lo abstracto no pueden reproducirse de forma táctil.

Otra solución que se ha recomendado de manera frecuente es la de crear “cuadros de historia” (Newbold, 2000) o “bolsas de libros” (Miller, 1985 Stratton & Wright, 1991; Wormsley, 1997). Estos artículos son similares a aquellos objetos relacionados tanto a una historia publicada o no que se usan con propósitos ilustrativos para dar significado a la historia. Miller, la madre de un niño ciego, primero describió el uso creativo de sus bolsas de libros, en la que almacenaba objetos mencionados en los libros comerciales publicados. Miller y sus niños actuaban los hechos en las historias que leían usando estos objetos. Otros han recomendado guardar los objetos en una bolsa o en una caja, para estimular el reconocimiento y la discusión conforme son sostenidos y explorados por el niño pequeño con impedimento visual mientras el adulto lee (Stratton & Wright, 1991; Wormsley, 1997).

Las cajas de historias de Newbold (2000) fueron diseñadas para atender los problemas que los niños pequeños con impedimentos visuales tenían con frecuencia para relacionar sus experiencias con el acto de leer. Ella recomendaba que las historias simples acerca de las experiencias de un niño fueran escritas en tarjetas e incluidas en una caja con recuerdos del evento. El adulto y el niño examinan los objetos juntos mientras el adulto lee la historia, que incorpora gente y eventos que le son familiares al niño.

Ni las bolsas de libros ni las cajas de historias atienden la necesidad, para los niños ciegos, de ser expuesto a libros en los cuales el texto y los objetos o las actividades descritas por ese texto, sean presentados en la misma página. Los “Libros de experiencia táctil” pueden atender esa necesidad. En los libros de experiencia táctil, los artefactos de un evento experimentado por el niño son incorporados realmente en las páginas de un libro de estudio sencillo. Cada página también incluye Braille y texto en letra impresa. Los adultos que usan estos libros con niños pequeños pueden estimular la asociación de palabras que son leídas con Braille y el uso de movimientos manuales apropiados durante la lectura de la historia. Los niños pueden usar estos libros de manera independiente; pueden dar vuelta a la página, explorar de manera táctil el artefacto pegado a la página, y pretender que están leyendo la historia en voz alta. Los niños con más experiencias con este tipo de libros

pueden empezar por reconocer palabras específicas basadas en su longitud, en su posición en el texto o las letras con las que inician o terminan.

FABRICAR LIBROS DE EXPERIENCIA TÁCTIL

Seleccionar temas para libros de experiencia táctil es tan fácil como examinar los objetos que son parte de los ambientes en los que pasan el tiempo los alumnos con impedimentos visuales. Los eventos pueden planearse específicamente para recolectar artefactos para un libro o los artefactos pueden recolectarse como parte de un evento que ocurre de manera natural, tal como una ida a un juego de béisbol o una investigación de los patios escolares. De manera ideal, el niño participa en esta recolección de actividades, recolectando y separando los objetos que se utilizarán más tarde en el libro.

Sin importar el grado de compromiso del niño en su recolección, los artefactos deben ser artículos con los cuales el niño tenga contacto de manera táctil. Usar las llaves de un auto para representar un viaje no será apropiado a menos que el niño haya usado de alguna manera las llaves, quizás para abrir la puerta del auto. Usar objetos que el adulto asocia al evento, pero que no son familiares para el niño, es un error común de los fabricantes de libros inexpertos. Además, los artefactos utilizados en el libro deben ser reales –no representaciones miniatura de un objeto. Las miniaturas no proporcionan el mismo detalle para el aprendiz táctil que el que le proporcionan al aprendiz visual. Pensando otra vez en la representación de un viaje en auto, un carro de juguete no sería un artefacto apropiado, a menos quizás, que el niño haya jugado con el juguete durante el viaje. En general, un carro de juguete es muy diferente de la experiencia en auto de un niño ciego o que tiene visión baja. Un objeto más representativo podría ser un fragmento de la tela del asiento para el auto del niño o la hebilla del cinturón del asiento que el niño ha ayudado a abrochar.

Los libros preferidos son aquellos que son fácilmente manipulables por el niño. Deberá usarse cartón rígido para las cubiertas y las páginas, que deberán estar sujetarse con firmeza. Hemos encontrado que los aros de metal son más durables que el listón o la cuerda usados para encuadernar las páginas. Lo mejor es colocar sólo un objeto (o una categoría de objetos) sobre la página. Debido a que un objeto que ha sido pegado a la página crea una experiencia diferente que el mismo objeto cuando se sostiene en la mano, recomendamos que los artefactos puedan amarrarse a las páginas usando tiras despegables (Velcro©) siempre que sea posible, para que el niño pueda experimentarlos en tres dimensiones. Otra manera de garantizar que los objetos estén al alcance por completo del niño es guardarlo en bolsas Zip-lock que hayan sido pegadas o engrapadas sobre la página. Los objetos grandes, que pueden engrosar el libro y hacerlo difícil de manejar para manos pequeñas, pueden amarrarse con una cuerda a una hoja en particular y guardarse fuera de las páginas, para jalarlo cerca del niño cuando se lea la página.

Otro método para incorporar un objeto de gran tamaño, tal como el moño de un regalo de cumpleaños, es colocar el artículo sobre la cubierta. El niño puede usar este artefacto para identificar el libro y distinguirlo de otros en su colección. Las cubiertas no necesitan ser elaboradas. Aunque es visualmente significativo tener un libro acerca del viaje de Jim en el autobús de la ciudad cortado en forma de autobús, esto no le proporciona el mismo estímulo a un alumno con impedimento visual. Conservar el boleto que el conductor le dio al niño al abordar el autobús y pegarlo en la cubierta será un recuerdo más significativo del viaje.

Los niños con sentido de la vista pueden identificar fácilmente el lugar del texto en la página, así que su colocación no es crítica. El joven lector ciego recibe ayuda si el texto se puede encontrar en algún lugar predecible en la página. El texto Braille deberá crearse en papel Braille grueso en una línea continua. Las palabras deberán cortarse en pedazos y colocarse en la página como unidades o frases sencillas. La página del texto no deberá pegarse en la página, ya que el adhesivo puede reducir la superficie de los puntos Braille. Recomendamos engrapar el texto a la página, usando Brailleables®, o pegando solamente las orillas y las esquinas de las páginas sobre las que se estampa el texto Braille. Nota: para muchos niños pequeños con impedimentos visuales, la decisión sobre usar Braille o letra impresa para la instrucción todavía no se ha tomado. Por lo tanto, tiene sentido incluir también versiones de letra impresa de alta calidad del texto. La letra impresa puede crearse con un procesador de palabras sobre la página antes de que se agregue el Braille. Incluso

para los niños ciegos, la letra impresa incluida en la página, ayuda a los padres, a los compañeros y a otros a compartir la lectura de la historia.

La determinación de que si el texto Braille debe ser creado en Braille alfabético (en el que el Braille iguala de manera exacta a la letra impresa) o en Braille Grado II (el formato de Braille usado en los materiales comerciales publicados, incluyendo los textos escolares) se basa en muchos factores. Los padres, el interventor temprano y el maestro de los alumnos con impedimentos visuales, si se ha asignado uno, deberán tomar la decisión de manera conjunta.

Los libros publicados para los niños pequeños con vista presentan texto que es simple y a veces repetitivo. Esta repetición ayuda al lector emergente a memorizar el texto, para que la atención pueda enfocarse en la correspondencia entre el texto y las palabras habladas. Esta misma práctica puede usarse en libros de experiencia táctil publicados para niños con impedimentos visuales. Aunque es tentador escribir pasajes largos y descriptivos, los niños pequeños resultan beneficiados si hay pocas letras en una página. También se ven beneficiados cuando se repiten las frases, tales como “En mi baño, hay un _____,” o “Cuando arreglamos la chapa de la cerradura, usamos _____.”

EL LIBRO DE EXPERIENCIA TÁCTIL DE MARY

Mary, que es totalmente sorda y ciega, está en el jardín de niños de su distrito escolar local. Un equipo de educadores, incluyendo a la segunda autora, Joan, quien es una especialista en orientación y movilidad (O&M), proporciona los servicios de apoyo a Mary. Los especialistas O&M generalmente trabajan en el desarrollo de habilidades asociadas con el desplazamiento, incluyendo el uso de bastón, imagen corporal, conceptos espaciales, percepción sensorial y habilidades de reconocimiento del ambiente. Joan decidió que un “libro de experiencia” sería un vehículo ideal para reforzar los conceptos de desplazamiento con Mary y se acercó al patólogo de lenguaje hablado que sirve a esta alumna para trabajar juntos en el proyecto.

Los dos adultos se reunieron con Mary y su intérprete en el jardín de la escuela y exploraron el área, que incluía flores, árboles, un quiosco e incluso conejos. Como Mary no estaba familiarizada con ningún jardín, las preguntas tales como ¿“Qué piensas que puede haber en un jardín?” no eran útiles. Por lo tanto, los adultos le pidieron a Mary que se desplazara por el jardín y que buscara objetos a su izquierda o a su derecha, sobre el piso o arriba. Conforme exploraban, descubrieron varios objetos naturales que eran apropiados para un libro de experiencia; Mary los escogió y los colocó en un bolsa grande.

Joan entonces preparó las líneas simples de la historia en Braille y en letra impresa. Durante su siguiente reunión, Mary le ayudó a Joan a armar el libro. El proceso fue lento conforme Mary exploraba cada artículo del jardín, usando el lenguaje de signos para identificarlos y ayudando a colocarlos sobre la página. Mary pegó algunos de los objetos con cinta; más tarde, Joan preparó más montajes permanentes. Joan compuso algunas oraciones cortas en Braille al final de cada página. La última página se dejó para que Mary y Joan trabajaran juntas (véase el cuadro 4 “Mi Paseo por el Jardín” de Mary. Mary no sólo escogió las palabras para esta página, sino también ayudó a escribir las oraciones en el Braillewriter.

Al principio, el libro se guardó en un cuarto de recursos y se colocó sobre un estante para que Mary pudiera tomarlo fácilmente de manera independiente. Mary adoraba su libro y con frecuencia leía y exploraba las páginas, señalando con el dedo los artefactos. Más tarde, el maestro de salón de clases general le pidió que guardara su libro en su salón de clases, para que Mary pudiera leer durante el tiempo de lectura independiente del grupo. No resultó ser una sorpresa que otros alumnos del jardín de niños encontraran interesante el libro de experiencia táctil y disfrutaran compartiendo el tiempo de lectura con Mary y su libro. El maestro del salón de clases pronto pidió más libros. A los compañeros y a los adultos se les ha alentado a leer los libros en voz alta sólo cuando Mary está moviendo su mano sobre el Braille mientras su intérprete señala las palabras con su otra mano.

OTROS LIBROS DE EXPERIENCIA TÁCTIL

Los compañeros también han estado involucrados en los libros de experiencia táctil que otros alumnos disfrutaban en los casos de Joan. Uno de sus favoritos es un libro intitulado, “Things for My Hair” (“Cosas para Mi Cabello”) (véase el cuadro 5). Este libro tiene 10 páginas con objetos grandes pegados con Velcro para removerlos y reemplazarlos con facilidad, así como objetos pequeños colocados en bolsas Zip-lock. Aunque los alumnos pequeños con impedimentos visuales no participaron en la confección de este libro, han disfrutado al colocar las peinetas, los lazos, los prendedores y los “scrunchies” en su propio cabello, así como en los cabellos de sus compañeros y maestros.

Otra maestra creativa, Alysa Crooke de Pensacola, Florida, también utilizó un tema de cabello para describir un viaje de campo realizado por uno de sus alumnos a un salón de bellezas local (véase el cuadro 6 “El Peinado de Chloe”). Los siguientes son otros dos libros que hemos visto:

- *Mi Cuarto de Baño*—Repetido al final de cada página de este libro está el texto: “En mi cuarto de baño hay...” Los artefactos incluyen jabón, cepillo de dientes, hilo dental, una muestra de pasta de dientes, cotonetes, un sostén para cola de caballo y una pequeña pieza de toalla.
- *Cosas en el Bolso de Mamá*—Este libro estaba guardado en un gran bolso de paja. Tiene 7 páginas y todos los artículos son removibles para su fácil exploración y manipulación. Los objetos incluyen una caja compacta, un bloc de notas de espiral pequeño, una tarjeta de crédito, un lápiz de labios y un monedero cerrado con Velcro en el que se había colocado algunas monedas y un billete de un dólar. El texto en cada página decía: “Miré en el bolso de Mamá y encontré...”

BENEFICIOS

Los libros de experiencia táctil ofrecen varios beneficios para los alumnos con impedimentos visuales. Debido a que describen experiencias personales, los niños piden que les sean leídos, memorizan su contenido con facilidad y están dispuestos a pretender leerlos en voz alta para los adultos que los escuchan. Se dominan las habilidades de libros tempranos, grafema-fonema.

Los libros de experiencia táctil también pueden utilizarse para presentarles a los niños con impedimentos visuales algunas oportunidades de practicar otras habilidades importantes, incluyendo aquellas en el dominio motor. Un niño de 2 años que está totalmente ciego aprendió la difícil habilidad de abrir una bolsa de papel y colocar un objeto en ella cada día que soplabla el viento. Casi todos los alumnos pequeños con los que he utilizado los libros de experiencia táctil han aprendido la manera de abrir y de cerrar las bolsas Zip-lock, habilidades a las que no habían sido acostumbrados previamente. Para muchos otros, la práctica motora adicional les ha sido proporcionada al remover objetos del fuerte Velcro, desde colocar pasadores en el cabello de sus amigos, hasta abrir la tapa de un tubo de pasta de dientes. Aunque aparentemente son muy rudimentarios, éstas son exactamente las clases de habilidades que los adultos asumen que los niños pequeños con impedimentos visuales están aprendiendo y se sorprenden cuando no las tienen al entrar a la escuela.

De manera similar, los libros de experiencia táctil pueden utilizarse para reforzar los conceptos espaciales, temporales y numéricos. Pueden facilitar la expansión significativa del lenguaje de las habilidades sociales y de la percepción táctil.

Cuando describimos la creación y el uso de libros de experiencia táctil a los padres de niños con impedimentos visuales significativos, nos encontramos con muchos padres que sorprenden al pensar que pueden no estar familiarizados con artículos comunes encontrados en sus casas, ni cómo tales artículos se utilizan y cómo los comparan con otro. Hemos usado estas pláticas como oportunidades para ayudar a los padres a entender mejor el impacto de impedimento visual en el desarrollo y el aprendizaje y, consecuentemente, para apreciar la importancia crítica de involucrar activamente a los niños en los acontecimientos sencillos que ocurren a su alrededor.

PRECAUCIONES

Aunque los libros de experiencia táctil parecen sencillos de hacer, su creación requiere tanto de tiempo como de planeación cuidadosa, especialmente si se involucra al niño en la recolección de artefactos y en la fabricación del libro. Se recomienda separar la tarea en distintas etapas para mantener el interés de los niños pequeños.

Los padres y los maestros de educación general que han trabajado con nosotros no han estado entusiasmados sobre incluir artefactos que puedan ocasionar un desorden, como champú, pasta de dientes o lápiz labial. Aunque tendemos a favorecer estos tipos de artefactos porque los alumnos con impedimentos visuales han tenido pocas oportunidades de experimentar con ellos en otros contextos, reconocemos el problema potencial. En la historia del bolso descrita previamente, se decidió sustituir con un lápiz claro el lápiz de labios después de que el maestro se quejó de los alumnos manchados. Una solución al problema consiste en poner sólo pequeñas porciones de líquido en los contenedores para que cualquier derrame que ocurra sea lo suficientemente pequeño y pueda limpiarse con facilidad (por el mismo alumno, esperamos).

Finalmente, los objetos incluidos en los libros para los niños muy pequeños no deben presentar el riesgo de asfixia si es que se ponen en la boca del niño. Para los infantes y los niños muy pequeños, será necesaria la supervisión de los adultos cuando aquellos lean de manera independiente algunos de los libros de experiencia táctil.

REFLEXIONES FINALES

Los libros de experiencia táctil pueden apoyar el desarrollo de la alfabetización emergente de niños pequeños con impedimentos visuales de diversas maneras. Cuando los libros de experiencia táctil se pongan a disposición de los lectores tempranos, los alumnos practican:

- Dar vuelta a las páginas.
- Orientar los libros.
- Explorar objetos.
- Usar los movimientos de mano asociados con el Braille.
- Experimentar el placer de la lectura independiente.

Al mismo tiempo, estos niños tienen la oportunidad de ver la relación entre las palabras que describen las actividades en las que se involucran y las historias que leen —un prerrequisito para leer. También ganan experiencia con la escritura y con los símbolos del lenguaje escrito que estarán utilizando en la escuela.

También hemos visto cómo los libros de experiencia táctil apoyan la inclusión social de los niños de preescolar con impedimentos visuales en los salones de clases de educación general. Los niños con impedimentos visuales tienen historias significantes de las cuales escogen durante el tiempo de lectura y pueden compartir dichas historias con otros, tanto como un “lector” competente, como un escucha.

Lamb (1995) observó que los alumnos con algún impedimento visual no experimentan la misma inmersión en la literatura que los niños con visión. Swenson (1999) está de acuerdo, notando que “debido a la escasez de materiales en Braille, los niños ciegos o que tienen visión baja... no participan de manera automática en... el aprendizaje de alfabetización [temprana] En vez de ello, su ‘inmersión en Braille’ debe ser deliberadamente orquestada por los maestros y parientes” (p. 11). La adición de libros de experiencia táctil a los libreros de los niños pequeños con impedimentos visuales es un “instrumento” importante de dicha orquestación.

Cuadro 1 **¿Qué Es lo Que la Literatura Dice Acerca de Aprender a leer?**

Proceso de Desarrollo de Lectura.

Aprender a leer es un proceso de desarrollo que comienza al nacer (Lamb, 1995; Rex, Koenig, Wormsley, & Baker, 1994; Snow, Burns, & Griffin, 1998), sobre el que puede influirse de manera positiva mediante la participación de los padres y de otros proveedores de cuidados.

Entre las recomendaciones para facilitar las experiencias de alfabetización temprana de niños pequeños están las siguientes:

- Proporcionar un ambiente rico en letra impresa (Clay, 1991; Handel, 1999; Purcell-Gates, 2000; Sawyer & Comer, 1996).
- Modelar el comportamiento lector (Handel, 1999; Purcell-Gates, 2000; Sawyer & Comer, 1996).
- Leer en voz alta a los infantes y bebés más pequeños (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985; Purcell-Gates, 2000; Sawyer & Comer, 1996).

De hecho, *que le sea leído a uno puede ser el factor más importante en la preparación de un niño para que se vuelva un buen lector* (Anderson et al., 1985).

Alfabetización Emergente. La fase de desarrollo de lectura durante la cual los infantes y bebés empiezan a familiarizarse con el lenguaje escrito y el proceso de aprendizaje de lectura y escritura se conoce como *alfabetización emergente* (Harley, Truan, & Sanford, 1997; Wormsley, 1997).

Cuadro 2 **Conceptos Librescos**

1. Los libros están hechos generalmente de papel, pero también de otros materiales como piel o plástico.
2. Los libros contienen páginas que pueden voltearse una a la vez; las páginas están numeradas.
3. Los libros pueden contener imágenes y palabras escritas sobre sus páginas.
4. Las imágenes reproducen objetos familiares.
5. Imágenes y libros tienen una parte superior y una inferior, un anverso y un reverso.
6. Los libros proporcionan información y placer.
7. El lenguaje es consistente en cada página.
8. El lenguaje puede ser recordado y relacionado a páginas o imágenes específicas.
9. La información presentada en los libros estimula las propias ideas del niño.
10. Los símbolos impresos le dicen al lector qué decir.
11. Los símbolos impresos se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Fuente: Adaptado de *Communication skills for visually impaired learners* (2da. ed.), de R. K. Harley, M. B. Truan, & L. D. Sanford, Springfield, IL: Charles C Thomas, 1997.

Cuadro 3

Comportamientos de Lectura Temprana

- El niño disfruta al escuchar una historia.
- El niño habla sobre las imágenes.
- El niño completa líneas familiares de la historia con base en la memoria.
- El niño usa señales físicas y visuales a partir de la letra impresa para hacer una historia.
- El niño pretende “leer” libros de historias; puede deslizar el dedo sobre el texto impreso.
- El niño asocia algunas letras con sus sonidos representativos.
- El niño reconoce palabras clave en historias familiares

Cuadro 4

“Mi Paseo en el Jardín” por Mary

Cubierta del Título: “Mi Paseo en el Jardín” por Mary *Pegado en el centro de la cubierta hay varios guijarros del camino sobre el que anduvo Mary.*

Página 1: Oración en Braille en la parte inferior de la página que dice: “Fui a dar un paseo por el jardín escolar. Encontré 1 pieza de corteza de árbol.” *Pegado en el centro de la página hay una pieza grande de corteza de árbol.*

Página 2: Oración en Braille “Sobre el piso había 3 piedras. Cuéntalas conmigo.” *3 piedras, una pequeña, una mediana y un grande, pegadas sobre esta página.*

Página 3: Oración en Braille, “Tengo 4 ramas de un árbol.” *Acomodadas en tamaño creciente había 4 ramas de varios árboles.*

Página 4: Oración en Braille: “Levanté 3 hojas, una grande, una mediana y una pequeña.” *En tamaño descendente, tres hojas diferentes se pegaron en el centro de la página.*

Página 5: Oración en Braille: “Acaricié a un pequeño conejo.” *En una bolsa de plástico Zip-lock pegado al centro de la página había un conejo de peluche sobre el piso cerca de una jaula para conejo.*

Página 6: Oración en Braille: “Cogí un flor.” *Una flor de un arbusto se anexó al centro de la página.*

Página 7: Oración en Braille: “Me divertí caminando con la Srta. Joan” *Engrapado en la página había un elástico de la manija de un bastón desechado como el usado por Mary.*

Cuadro 5 **Cosas para Mi Cabello**

Cubierta del Título: “Cosas para Mi Cabello” *Se agregó un cepillo para el cabello a la cubierta con Velcro.*

Página 1: “Champú para limpiar mi cabello. Acondicionador para volverlo suave.” *Se agregaron pequeños recipientes de viaje llenos con un poco de champú/acondicionador al centro de la página con Velcro.*

Página 2: “Un cepillo y peines para mi cabello.” *Se pegaron dos cepillos y un cepillo pequeño a la página con Velcro. Un cepillo grande se pegó a una cuerda y se colgó fuera del libro.*

Página 3: “Rizadores de pelo para rizar mi pelo.” *Se colocaron rizadores de varios tamaños y marcas en una pequeña bolsa de plástico. La bolsa se amarró a la parte superior de la página con Velcro.*

Página 4: “Peinetas grandes y pequeñas conservaron mi cabello en su lugar.” *Se colocaron peinetas de varios tipos y tamaños en una bolsa y ésta se amarró a la parte superior de la página con Velcro.*

Página 5: “Algunos pasadores mantienen mi pelo en su lugar.” *Se colocaron pasadores grandes, pequeños y medianos en una bolsa que se amarró a la página.*

Página 6: “Las ligas para cola de caballo mantienen mi pelo en una cola de caballo.” *Lo mismo que las páginas 4 y 5.*

Página 7: “Peinetas mantienen mi pelo hacia atrás.” *Lo mismo que en las páginas 4 y 5.*

Página 8: “Bandas elásticas para la cabeza mantienen al cabello lejos de mi cara.” *Lo mismo que en las páginas 4 y 5.*

Cuadro 6 **El Peinado de Chloe**

La Sra. Margarte le llamó a Chloe y le dijo, “Por favor ven acá, ahora tengo tiempo para hacerte un peinado.” Chloe estaba entusiasmada. Empezó a retorcerse. Tenía que esperar a una dama que se hacía una permanente. “Vamos a usar un peine para cepillar tu bello cabello. Usemos un pasador. Te vamos a cepillar tu cabello dos veces.”

Las Sra. Margaret, dijo, “Ya sé. Vamos a ponerte unos rizos. Este peinado se ve maravilloso en niñas pequeñas.”

“¿Qué pasadores te gustaría llevar? Tienes buen gusto. Se ven fantásticos con tu cabello.”

En seguida, le pintaron y barnizaron las uñas a Chloe. La Sra. Margarte dijo, “Muy bonito.” Chloe sólo sonrió.

Chloe era buena, así que obtuvo una recompensa... Una paleta de mantequilla y ron, que le encantó comerse.

Las Sra. Margarte dijo, “Estás lista. Es hora de pagar.”

“Gracias, Sra. Margaret. Tuve un día muy divertido.”

REFERENCIAS

- Anderson, R. D., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Academy of Education, National Institute of Education.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Birkenhead, Auckland, New Zealand: Heinemann Education.
- Ferrell, K. A. (1997). Preface. What is it that is different about a child with blindness or visual impairment? In P. Crane, D. Cuthbertson, K. A. Kerrell, & H. Scherb (Eds.), *Equals in partnership. Basic rights for families of children with blindness or visual impairment* (pp. v-vii). Watertown, MA: Perkins School for the Blind and the National Association for Parents of the Visually Impaired.
- Ferrell, K. A. (2000). Growth and development of young children. In M. C. Holbrook & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education* (2nd ed.). *Volume 1: History and theory of teaching children and youths with visual impairments* (pp. 111-134). New York: AFB Press.
- Finello, K. M., Hanson, N. H., & Kekelis, L. S. (1992). Cognitive focus: Developing cognition, concepts, and language in young blind and visually impaired children. In R. L. Pogrud, D. L. Fazzi, & J. S. Lampert (Eds.), *Early focus: Working with young blind and visually impaired children and their families* (pp. 34-49). New York: American Foundation for the Blind.
- Handel, R. D. (1999). *Building family literacy in an urban community*. New York: New York Teachers College Press.
- Harley, R. K., Truan, M. B., & Sanford, L. D. (1997). *Communication skills for visually impaired learners: Braille, print, and listening skills for students who are visually impaired* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Koenig, A. J., & Farrenkopf, C. (1997). Essential experience to undergird the early development of literacy. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *91*(1), 14-24.
- Lamb, G. (1995). *Fingerprints: A whole language approach to Braille literacy*. Manurewa, Auckland, NZ: Homal Vision Education Centre.
- Miller, D. D. (1985). Reading comes naturally: A mother and her blind child's experiences. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *79*(1), 1-4.
- Newbold, S. (2000). *Emergent literacy for young blind children*. Phoenix, AZ: FBC Publications.
- Purcell-Gates, V. (2000). Family literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Volume III* (pp. 853-870). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rex, E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P., & Baker, R. L. (1994). *Foundations of Braille literacy*. New York: AFB Press.
- Sawyer, W. E., & Comer, D. E. (1996). *Growing up with literature*. Albany, NY: Delmar.
- Snow, C. F., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stratton, J. M., & Wright, S. (1991). *On the way to literacy: Early experiences for visually impaired children*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Swenson, A. M. (1999). *Beginning with Braille: Firsthand experiences with a balanced approach to literacy*. New York: AFB Press.
- Wormsley, D. P. (1997). Fostering emergent literacy. In D. P. Wormsley & F. M. D'Andrea (Eds.), *Instructional strategies for Braille literacy* (pp.17-55). New York: AFB Press.

Algunas Palabras Sobre los Infantes Prematuros

Por Virginia Bishop, Ph. D., Consultora, Austin, TX

Nota del Editor: Los nacimientos prematuros son la principal causa de pérdida de visión, de pérdida auditiva y sordoceguera. La siguiente es una sección del artículo “Infants and Toddlers with Visual Impairments” de Virginia E. Bishop, Ph.D. El artículo completo puede encontrarse en el sitio web de la TSBVI en <<http://www.tsbvi.edu/Education/infant/index.htm>>. Puede encontrarse información adicional acerca de la condición prematura en el sitio web DBLINK en <<http://www.tr.wou.edu/dblink/etiologies.htm#c3>>.

Los bebés que nacen “muy pronto” o “muy pequeños” están en riesgo de sufrir muchas complicaciones. Aquellos que han nacido “demasiado pronto” se llaman **prematuros**; Nacieron antes de la semana 36 de gestación (por ejemplo, un mes antes). Un infante (que puede haber nacido en tiempo normal – 40 semanas o más) que pese menos de 5 libras y media, es “demasiado pequeño”, o **inmaduro**. Las implicaciones para las discapacidades son un tanto diferentes para ambos grupos.

En un infante prematuro, los sistemas corporales o las características físicas quizás no se desarrollen por completo y mientras más prematuros sean, menor será su desarrollo. Hay menor tono muscular (el infante está más propenso a acostarse en posición extendida en lugar de hacerlo de forma flexionada), el sistema respiratorio (la capacidad para respirar) no está completamente desarrollado, el cerebro tal vez no esté listo para controlar la respiración todavía y el sistema nervioso inmaduro puede inhibir el proceso de alimentación (chupar). El bebé también podría experimentar ictericia (tejido que se vuelve amarillo debido a que el hígado no es capaz de regular la secreción de bilirrubina), hipoglucemia (insuficiencia de azúcar) e hipotermia (la incapacidad de mantener la temperatura corporal debido a que no hay suficiente tejido adiposo aislante). Hay procedimientos médicos avanzados capaces de manejar tales factores en muchos infantes prematuros, pero un cuidadoso monitoreo (por lo general una unidad de cuidados intensivos neonatales o NCIU) será necesario hasta que los sistemas corporales del niño maduren lo suficiente para funcionar de manera independiente.

En un infante inmaduro, las oportunidades de alteraciones respiratorias son menores, pero el bebé puede experimentar todavía hipotermia, hipocalcemia (insuficiencia de calcio en su sangre), e hipoglucemia. La incidencia de discapacidades de desarrollo es mayor en bebés que han nacido con poco peso. La inmadurez es más probable en bebés cuyas madres han tenido una nutrición pobre durante el embarazo o estaban crónicamente enfermas, y las madres adolescentes están en particular en alto riesgo de tener bebés que nazcan con poco peso.

Las unidades de cuidados intensivos neonatales tratan en la actualidad de imitar las condiciones del vientre para los infantes prematuros y/o que han nacido con poco peso. La iluminación puede reducirse con sábanas que cubren la incubadora o la cuna, o bien colocando una gasa sobre los ojos del infante. El ruido es controlado (se mantiene debajo de 50 db). Los infantes pueden envolverse (para mantener el contacto con la piel). El contacto continuo e indirecto con la madre natural del niño puede mantenerse colocando un pañuelo usado por la madre (y saturado con su olor único) ligeramente sobre la cara o los ojos del infante. Las etapas del bebé pueden monitorearse para que el tratamiento ocurra en los momentos más receptivos (generalmente la etapa “alerta”). (Las “etapas” son: sueño profundo, sueño MOR, somnolencia, excitación, angustia, lloriqueo.) La meta deseada es la auto regulación de parte del bebé. (“Estabilidad de neuro comportamiento” es el término utilizado para describir esta auto regulación.)

A los cuidadores se les enseña a observar los signos de alteración o de agitación en el infante (cambios en el color de la piel o en los patrones de respiración; los signos “viscerales” tales como babeo, hiperextensión, arqueo, rigidez, agitación de brazos o piernas, ausencia de reflejos). A los cuidadores también se les enseña cómo aliviar el estrés o la agitación, hablando lento, moviéndose lentamente, apoyando los hombros del infante, dándole a los pies del infante algo para empujar, y envolviéndolos.

Entre los infantes que han experimentado alteraciones respiratorias y que necesiten ventilación, algunos desarrollarán una condición ocular con el potencial de impedimento visual severo. La retinopatía por condición prematura (anteriormente llamada fibroplasia retrolental) ocurre principalmente en los infantes prematuros nacidos entre las 23 y 28 semanas de gestación o en aquellos que pesen menos de 1,000 gramos (cerca de 2 libras 3 onzas), aunque también ha ocurrido en algunos infantes que han cumplido con su período normal de gestación. La condición se relaciona con los vasos sanguíneos retinales, los cuales no están completamente desarrollados en los infantes prematuros. Aunque se creyó durante mucho tiempo que el oxígeno era el culpable de ocasionar la enfermedad, no es el único factor; la causa exacta (y el mejor tratamiento) de la ROP todavía está por descubrirse (incluso después de 50 años de estudio). Las directrices actuales para el cuidado perinatal recomendadas para todos los infantes nacidos con menos de 30 semanas de gestación, o que pesen menos de 130 gramos a la hora de nacer, deberán revisarse en busca de ROP antes de dejar el hospital, **sin importar si estuvieron o no expuestos a oxígeno.**

La ROP tiene un amplio rango de impacto. En tanto como 90% de los infantes que desarrollaron la enfermedad, se resuelve por sí misma sin ningún tratamiento. En el infante cuya ROP no se resuelva de manera espontánea, la crioterapia podría ayudar a prevenir su avance, pero cientos de niños terminan todavía con impedimentos visuales severos (muchos de ellos ciegos). Cada vez que se mencionen el poco peso o la condición prematura en los registros médicos, deberá investigarse la posibilidad de una ROP, para asegurarse de que sea descartada o identificada. Si la ROP aparece como diagnóstico visual, un análisis cuidadoso del reporte ocular deberá revelar el alcance de la enfermedad (por ejemplo, en cuál etapa). Como la visión funcional puede ir desde la útil a la inútil, un diagnóstico de ROP siempre deberá ser motivo para enviarse al maestro VI.

Síndromes Asociados con la Pérdida Progresiva o Degenerativa de la Audición o de la Visión

Por Kate Moss, Especialista en Educación, Texas Deafblind Outreach

Nunca debemos asumir que la visión o audición de niño alguno es estable ya que hay muchas razones adicionales por las que ambas pueden ocurrir. Puede ser el inicio de condiciones oculares adicionales por medio de lesiones o de enfermedades. Sólo porque alguien tenga un impedimento visual cortical, no significa que sea inmune a la pérdida de visión relacionada con diabetes juvenil o Síndrome de Usher. Una persona con pérdida de la audición conductiva podría adquirir pérdida de la audición adicional sensorineural como resultado de una exposición a drogas ototóxicas o a una lesión en la cabeza. Algunas condiciones como el Síndrome Congénito de Rubéola tienen alto riesgo de provocar el inicio tardío de cataratas y de glaucoma. Esta es la razón por la que el examen periódico de la visión y de la audición son obligatorios a lo largo de todo el tiempo que el niño permanece en la escuela pública. Sin embargo, cuando a un niño se le han diagnosticado ciertos síndromes o condiciones, sabemos que hay una posibilidad mayor (o en algunos casos una certeza) de que habrá pérdida adicional de visión y audición en algún momento.

Hay varios síndromes asociados con la sordera que tienen problemas ya sea progresivos o degenerativos con la audición y/o la visión. Es importante que tanto los padres como profesionales, sean conscientes de los posibles cambios en la visión y la audición de niños con estos síndromes para que podamos asegurarnos de que siempre estamos haciendo los arreglos apropiados y las modificaciones necesarias para el niño en el escenario escolar.

Enseguida hay una lista de algunos de los síndromes que tienen pérdida de la visión o la audición ya sea progresiva o degenerativa.

- Síndrome Alstrom (Hallgren) – Visión: Progresiva (Retinitis Pigmentosa).
- Síndrome Bardet-Biedl (Lawrence-Moon-Bardet-Biedl) – Visión: Progresiva (Retinitis Pigmentosa).
- Batten – Audición: Degenerativa; Visión: Degenerativa.

- Síndrome Cockayne – Visión: Degeneración retinal.
- Síndrome Hunter (MPS II) – Visión: Degeneración retinal en algunos tipos.
- Síndrome Kearns-Sayre – Visión: Parálisis progresiva de ciertos músculos oculares (oftalmoplegia crónica progresiva externa [CPEO por sus siglas en inglés]); acumulación anormal de material coloreado (pigmentado) en la membrana llena de nervios en línea de los ojos (retinitis pigmentosa atípica); provoca inflamación, degeneración progresiva y desgaste de ciertas estructuras oculares (degeneración pigmentaria de la retina).
- Displasia de Kniest – Visión: Degeneración Vitroretinal y desprendimiento retinal.
- Amaurosis Congénita de Leber – Visión: Progresiva.
- Enfermedad de Leigh – Audición: Degenerativa; Visión: Degenerativa.
- Neurofibromatosis 2 – Audición: Progresiva; Visión: Progresiva.
- Síndrome de Marshall – Audición: Ocasionalmente progresiva, pérdida de alta frecuencia; Visión: Ocasionalmente puede progresar a desprendimiento de retina.
- Síndrome de Norrie – Audición: Progresiva; Visión: Progresiva.
- Síndrome de Refsum – Audición: Progresiva; Visión: Progresiva.
- Síndrome de Stickler – Audición: Progresiva pérdida de alta frecuencia; Visión: Puede progresar a desprendimiento de retina.
- Usher I & II – Visión: Progresiva (Retinitis Pigmentosa).
- Usher III – Audición: Progresiva; Visión: Progresiva (Retinitis Pigmentosa).
- Citomegalovirus – Audición: Progresiva; Visión: Progresiva

Si a su hijo se le ha diagnosticado cualquiera de estos síndromes o condiciones, platique con su doctor acerca de la posibilidad de progresión o degeneración de visión o de audición. Asegúrese de que usted entiende cuáles cambios pueden ocurrir y qué tan seguido deben verificarse las necesidades de visión o audición para cerciorarse de que no han sucedido cambios.

Como padres, si ustedes se dan cuenta de problemas con la manera en que su hijo está usando su visión o audición, podrían solicitar valoraciones nuevas a través de su comité ARD. Cuando su hijo o alumno ha sido identificado con alguna de estas condiciones, la necesidad de valoraciones tanto médicas como educativas o de revaloraciones deberán considerarse de manera anual. Esto podría significar que un niño necesita ir al oftalmólogo u otólogo con mayor frecuencia. Puede existir la necesidad de actualizar la Functional Vision Evaluation (Evaluación Funcional de la Visión), la Learning Media Assessment (Valoración de Medios de Aprendizaje) o la Communication Assessment (Valoración de Comunicación) cada año.

La visión y la audición son críticas para acceder a la información en un ámbito educativo. Debemos hacer todos los esfuerzos para asegurarnos de que conocemos cualquier cambio en el estado de visión y audición del niño.

RECURSOS Y REFERENCIAS

Boystown Research Hospital Website <<http://www.boystownhospital.org>>

Family Village website <<http://www.familyvillage.wisc.edu>>

Foundation Fighting Blindness website <<http://www.jwen.com/rp/wffb/ffb1.html>>

The Kniest Syndrome Info Center <<http://www.angelfire.com/va/btfarrell/articals.html>>

Lawrence-Moon-Bardet-Biedl Syndrome Home Page <<http://www.isgrd.umds.ac.uk/laurence/>>

OMIM™ Online Mendelian Inheritance in Man <<http://www3.ncbi.nlm.nih.gov/Omim/>>

Sitio web de Pediatric Database <<http://www.icondata.com/health/pedbase/index.htm/>>

Sitio web de la Texas School for the Blind & Visually Impaired
<<http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/spring01/lebers.htm>>

NOVEDADES Y PERSPECTIVAS

Aprendamos de la Historia Parte Uno

por Phil Hatlen, Superintendente, Texas School for the Blind and Visually Impaired

Hace poco fui entrevistado por una mujer que está escribiendo su tesis doctoral sobre la historia de las escuelas para los ciegos. La experiencia me trajo muchos recuerdos y me acordó que tales escuelas tienen, en verdad, una historia rica e ilustrativa. Voy a seleccionar algunos de los que considero los momentos cruciales en la historia de las escuelas para ciegos y a compartir algunas reflexiones con ustedes. En el siguiente *Ver/Oír* les proporcionaré una descripción del estado actual de la Texas School for the Blind and Visually Impaired (Escuela para Ciegos e Impedidos Visuales de Texas). Hay una historia, un presente y un futuro para todas las personas y organizaciones. Conocer dicha historia nos ayuda a entender el presente y nos guía hacia el futuro.

1832

Se acepta a los primeros alumnos en la Perkins School for the Blind (Escuela Perkins para Ciegos) en Boston y en la Institution for the Blind (Institución para Ciegos) de Nueva York.. Aunque todavía se discute cuál fue la primera escuela en los EUA, parece que las dos aceptaron alumnos al mismo tiempo. En Perkins, Samuel Gridley Howe fue su primer Director. Resulta muy claro en su filosofía que él piensa que todos los niños deberían ser educados en sus comunidades de origen, en escuelas locales, mientras viven con sus familias. Sin embargo, el Dr. Howe reconoce la necesidad de que existan escuelas para ciegos por razones geográficas, no por razones filosóficas. Sabe que los alumnos requieren de habilidades especiales de maestros altamente capacitados y se da cuenta de que eso no sucederá con frecuencia en las comunidades locales debido a la poca incidencia de la ceguera.

1900

Comienza una clase para niños ciegos en una escuela primaria de Chicago. Este éxito temprano en la “integración” es ampliamente publicitado y en los años subsecuentes otras ciudades empezarán sus propios programas educativos para alumnos ciegos. Esta pequeña intrusión en el monopolio de las escuelas para los ciegos no parece haberles importado, ya que las escuelas residenciales continuaron teniendo más solicitantes de los que podían admitir.

1903

Inserto este año en particular porque muy pronto la New Mexico School for the Visually Handicapped (Escuela para los Discapacitados Visuales de Nuevo México) estará celebrando su 100o. aniversario. Casi al mismo tiempo, la Maryland School for the Blind (Escuela para Ciegos de Maryland) tendrá su cumpleaños 150o. Tengo invitaciones a los eventos que honrarán a las dos sobre mi escritorio en este momento, las que me recuerdan la larga y honorable historia de nuestra escuela para ciegos.

1930

Durante los primeros 30 a 40 años del siglo XX, no hay muchos cambios respecto a la educación de los niños ciegos en los EUA. Hacia 1915, cerca de 15 ciudades tenían clases para alumnos ciegos. Esto prácticamente no impactó a las escuelas para ciegos. En la década de 1930, varias escuelas para ciegos empezaron a colocar a sus alumnos egresados en preparatorias locales. Hay dos razones para este cambio. En primer lugar, las preparatorias tenían la población y los recursos para ofrecer un currículum mucho más rico, con opciones múltiples de cursos. Las escuelas para ciegos, con su pequeña matrícula, no podían ni siquiera acercarse a proporcionar las opciones de currículo amplio de las escuelas preparatorias locales. La segunda razón es que varios en el liderazgo de las escuelas para ciegos empezaron a darse cuenta de que, hacia el final de la preparatoria, algunos de sus alumnos habían dominado las adaptaciones curriculares, los métodos y materiales, así que el campo de juego se había nivelado en la mayoría de las áreas de los cursos académicos. Los alumnos ciegos se sentaban en las clases con sus compañeros con vista y estudiaban el mismo currículum, con pocas desventajas. Debe enfatizarse que esta expansión de la educación principal la inician las escuelas para ciegos.

1950 – 1960

Este período, sin duda alguna, contiene los cambios más profundos en la educación para ciegos en nuestra historia. Hasta este momento, las escuelas para ciegos seleccionaban cuidadosamente a sus alumnos, y rara vez admitían a niños con múltiples discapacidades o con necesidades complejas de aprendizaje. Eran los “únicos en el pueblo” y tenían control absoluto de cómo funcionaban y a quién servían. Entonces, de repente, la fibroplasia retrolental (RLF por sus siglas en inglés) cambió todo. El resultado dramático de esta causa de ceguera cambiará para siempre el sistema educativo en este país. Si cualquiera de ustedes desea un recuento detallado de este periodo, estaré encantado de escribirlo para otra publicación, pero basta decir que ni las escuelas locales ni las escuelas para ciegos volverán a ser las mismas de nuevo.

Los programas de las escuelas locales se volvieron la primera ubicación educativa para los alumnos ciegos que no tienen discapacidades adicionales. Las escuelas para los ciegos comenzaron a experimentar una reducción en la inscripción conforme la población a la que estaban acostumbrados a servir comenzó a asistir a sus escuelas locales. Cuando los alumnos disminuyeron en número, resultó aparente para muchas escuelas para ciegos que tendrían que cambiar sus políticas de admisión y servir a alumnos con discapacidades adicionales, —tal cambio es una cuestión de supervivencia, no necesariamente una opción.

Por supuesto, el personal educativo de las escuelas para ciegos tienen que ajustarse o irse, y, en la mayoría de los casos, cerca de la mitad escogen una de las dos alternativas. En algunos casos (por ejemplo, la Western Pennsylvania School for the Blind), se toma la decisión de convertir la escuela para ciegos en una institución que sirve exclusivamente a los alumnos con impedimentos visuales y discapacidades adicionales. Otras escuelas para ciegos diversifican su matrícula y empiezan a atender a alumnos con otras discapacidades (New York Institute for Special Education). Y otras escuelas se vuelven centros de servicios principalmente North Dakota School for the Blind). Todas éstas son transiciones extraordinarias y apropiadas, y tales escuelas continúan prosperando en sus nuevos papeles.

La mayoría de las escuelas para ciegos aceptan a niños con múltiples discapacidades y continúan atendiendo a niños que son impedidos visuales solamente. Tales escuelas han luchado, durante varios años, para proporcionar servicios excelentes a dos poblaciones muy diversas en un solo campus.

Estos cambios profundos ocurren con rapidez y con frecuencia ningún sistema de servicio está realmente preparado cuando ocurre el cambio. Y la transición no siempre encuentra a todas las partes de acuerdo. Algunas veces las escuelas locales sólo abren sus puertas a regañadientes a los alumnos impedidos visuales y resisten de manera pasiva los esfuerzos para cambiar de manera saludable y exitosa. Pero con mayor frecuencia, las escuelas de residencia reciente el cambio y cuestionan de manera seria la capacidad de las escuelas locales para atender las necesidades de los niños ciegos. Desgraciadamente, tales diferencias tienden a hacer de la transición una experiencia suave y positiva para los niños y los padres. Sólo puedo imaginar cómo pudo haber sido en las

décadas de los 1950 y 1960 para las escuelas de ciegos haber tenido que dirigir la educación principal y haber dado al movimiento tanto su soporte sólido como su experiencia. En vez de eso, los programas de las escuelas locales se desarrollaron sin mucha ayuda de la mayoría de las escuelas de ciegos.

Hacia el final de este período, los programas de las escuelas locales estaban experimentando buenos resultados en sus esfuerzos para duplicar la educación de los alumnos con vista con sus alumnos ciegos. Y, a veces para su propia sorpresa, las escuelas para ciegos se volvían excelentes para proporcionar una educación útil y apropiada para los niños con múltiples discapacidades.

1980

Con frecuencia me refiero a esta década como una época en la que las escuelas para los ciegos empezaban a hacerse cargo de manera asertiva de su propio destino. En lugar de ver su papel exclusivamente como suplementario de los programas ofrecidos en las escuelas locales y de servir únicamente a aquellos niños cuyas escuelas locales no querían atender, nuestras escuelas de residencia empezaron a forjarse una nueva imagen por sí mismas. Esta nueva imagen dice que a veces los alumnos académicos necesitan tiempo en las escuelas para ciegos, que un proceso de “puerta giratoria”, da por resultado que los alumnos vayan y vengan de las escuelas locales y las escuelas para ciegos, de hecho funcionan, que en algunas áreas de la instrucción educativa, en matemáticas y ciencia, por ejemplo, las escuelas para ciegos pueden, en realidad, proporcionar un mejor programa educativo que las escuelas locales, que es saludable para los niños ciegos conocer y jugar con otros niños ciegos, que el tiempo que se pasa en una escuela para ciegos no resulta en la pérdida de vínculos familiares, que el tiempo que se pasa en una escuela residencial no hacen que sea más difícil para un joven adulto integrarse en su comunidad de origen.

En otras palabras, empezamos a aprender que no hay jerarquía de preferencia entre los dos sistemas educativos –ambos tienen sólidas cualidades de las cuales se pueden beneficiar los alumnos. La ubicación no debe basarse en principios filosóficos, sino en las necesidades individuales de los niños. El personal de la escuela para ciegos y en las escuelas locales, junto con los padres, realmente pueden sentarse juntos y discutir las necesidades individuales de un niño sin tener algún prejuicio en contra de un sistema u otro antes de que la reunión incluso comience.

Amigos míos, vivimos en la era más maravillosa en la historia de nuestra profesión. Hemos aprendido a respetar y cumplir las ventajas y las desventajas de diversas opciones de ubicación y podemos tomar decisiones que representen verdaderamente los mejores intereses de cada niño individual.

En la Parte Dos hablaremos de la escuela para ciegos del siglo XXI.

No Hay Una Bola de Cristal Disponible para los Resultados de la Sesión Legislativa

Terrell I. Murphy, Director Ejecutivo

Escribir para fechas límite por lo general no me resulta problemático. Es común para las instituciones estatales presentar información mucho antes de las fechas de publicación; así que mantenerse en contacto con los lectores de *Ver/Oír* cada cuatrimestre con noticias a tiempo normalmente no es complicado. Cada dos años, sin embargo, sé que lo que escribo ahora acerca de la mirada externa de los servicios de la Texas Commission for the Blind (Comisión para los Ciegos de Texas) puede ser preciso ahora y volverse una bola perdida en cualquier lugar del estado un día después, no digamos tres meses a partir de hoy cuando esta edición de *Ver/Oír* sea publicada. Esa es la naturaleza del gobierno cuando la Legislatura de Texas se reúne. Esta sesión está resultando ser la más complicada de mis 30 años en el estado.

En la edición pasada compartí con ustedes información acerca de la solicitud y planes de asignaciones legislativas de la Comisión para el bienio 2004-2005. Escribí el artículo un poco antes de que el LAR original de cada institución estatal se extinguiera después de que las predicciones de ingresos aparecieran en enero.

Debido a la disponibilidad limitada de fondos de ingresos generales para el bienio próximo, se ha instruido a las instituciones a presentar nuevos presupuestos en términos de funciones básicas y servicios institucionales esenciales, la manera en que los servicios pueden ser proporcionados de manera más eficiente y cuánto cuestan tales servicios. La legislatura examinará los servicios esenciales en su relación entre sí, y los presupuestos necesitarán “construirse”, en orden prioritario, al estimado de \$54.1 mil millones disponibles para el bienio 2004-2005, empezando con los “bloques” de servicios más esenciales. Este nuevo proceso parece que será muy complicado para las instituciones y para los encargados de tomar las decisiones. Cada programa en Texas es vulnerable en este momento.

Cinco días antes de que recibiéramos las instrucciones presupuestarias, el Gobernador Rick Perry, junto con el Teniente Gobernador David Dewhurst y el Vocero de la Cámara Rom Craddick, ordenaron a las instituciones estatales recortar de inmediato el gasto general de ingresos de este año. La agencia respondió cortando 5.4% de su presupuesto general de ingresos. Esto significa cortar viajes planificados, retrasar compras necesarias, congelar contrataciones y reducir algunos contratos de servicios inmediatamente.

Para hacer de la planificación algo todavía más desafiante, el Contralor Strayhorn publicó su informe electrónico-Texas, *Limited Government, Unlimited Opportunity*, el mismo mes. El Contralor recomendó la consolidación de todos los programas de servicios tanto de salud como humanitarios en cinco grandes instituciones:

- una ampliada Health and Human Services Commission (HHSC - Comisión de Servicios Humanos y de Salud), que tendría el control sobre:
- un recientemente formado Departamento para Niños y Familias,
- un recientemente formado Departamento para Personas con Discapacidades,
- un recientemente formado Departamento para Salud y Salud Mental, y
- un ampliado Departamento sobre Envejecimiento.

La fecha límite para proporcionar artículos para *Ver/Oír* es esta semana, que coincidió con la fecha límite para presentar enmiendas. Hasta ahora se han introducido tres enmiendas que cumplen las líneas de las recomendaciones del Contralor. En cada una de las enmiendas, la Texas Commission for the Blind es abolida como institución estatal. Serían eliminados toda la política actual y todos los consejos para establecer normas. La autoridad para adoptar todas las normas y políticas que regulan la entrega de servicios especiales a personas que son atendidas por cada departamento y los derechos y obligaciones de las personas que son servidas o reguladas por cada departamento, se cambia de los consejos ciudadanos nombrados por el Gobernador, al Comisionado de la HHSC.

La H.B. 1814, presentada por el Representante Jim Pitts de Waxachie y su enmienda anexa, la S.B. 1421, del Senador Kyle Janek de Houston, consolidan todos los programas de servicios humanos en cuatro departamentos bajo la HHSC:

- el Departamento para Niños y Familias;
- el Departamento sobre Envejecimiento;
- el Departamento para Personas con Discapacidades; y
- el Departamento para Salud y Salud Mental.

El Departamento para Personas con Discapacidades se formaría de la parte de retardo mental de los servicios MHMR y de los servicios de la Texas Rehabilitation Commission, de la Texas Commission for the Blind, la Commission for the Deaf and Hard of Hearing, el Council on Early Childhood Intervention Services, y la DHS Office of Services to Persons with Disabilities.

La H.B. 2850, presentada por el Representante Wohlgemuth de Burleson, consolida todos los programas de servicio en tres nuevas instituciones bajo la HHSC:

- el Departamento de Comunidad y los Servicios de Cuidados a Largo Plazo;
- el Departamento de Servicios de Salud y de Salud Mental; y
- el Departamento de Servicios de Rehabilitación.

El Departamento de Servicios de Rehabilitación sería formado de los anteriores programas de rehabilitación de la Texas Commission for the Blind, la Texas Rehabilitation Commission (Comisión de Rehabilitación de Texas), y la Texas Commission for the Deaf and Hard of Hearing (Comisión para Sordos y Débiles Auditivos de Texas). El programa de vida independiente de la TCB y parte de los servicios de la TRC serían transferidos al Departamento de Comunidad y de Servicios de Cuidados a Largo Plazo.

La H.B. 3006, presentado por el Representante Swinford, abole todas las instituciones actuales de salud y de servicios humanos y transfiere sus programas a la HHSC. El Comisionado HHSC está autorizado entonces a organizar las operaciones de la HHSC para que los servicios humanos y de salud sean proporcionados en este estado por medio de divisiones creadas dentro de la comisión, conforme lo determine el comisionado.

Como pueden ver, al momento en que escribo esto, no hay manera de predecir la reacción de los legisladores sobre estas enmiendas en particular. Podemos esperar muchas discusiones sobre el asunto de la consolidación en los medios y entre los programas de grupos civiles de defensa en todo el campo de servicios humanos y de salud. Lo que depara el futuro tendrá mayor forma para cuando se haya publicado este artículo. Si usted quiere mantenerse al día de las acciones legislativas que les afectan a usted y a sus hijos, manténgase informado por medio de las noticias, de los grupos civiles de defensa local y estatal, y de sus representantes locales. Visite la Texas Legislature Online (Legislatura de Texas En Línea) para buscar una enmienda por autor, tema o comité. La dirección es <www.capitol.state.tx.us/tlo/legislation/bill_status.htm>.

Le he dicho a nuestro personal que lo último que deseamos que pase es que se nos distraiga de nuestra misión durante el debate que seguirá sobre los presupuestos y modelos de servicio. La TCB seguirá haciendo lo mejor que pueda con lo que tenemos para proporcionar servicios de calidad a los texanos que son ciegos. La Texas Commission for the Blind ya sabe cómo hacerlo de la mejor manera que cualquier otra institución en el país y tenemos planeado mantener el curso mientras sigamos existiendo.

Hechos Interesantes del Registro Anual 2003 de Alumnos con Impedimentos Visuales

Por Nick Necaie, Coordinador de Materiales APH y de Registro VI, TSBVI Outreach

El Registro Anual de Alumnos Impedidos Visuales (VI por sus siglas en inglés) es el conteo de alumnos elegibles que son impedidos visuales en cada distrito escolar de Texas al primer lunes de enero. Ese “al primer día” del Registro Anual de este año fue el 6 de enero de 2003. El conteo se realiza por varias razones.

- 1) Determina la cantidad de financiamiento que el estado recibe para obtener materiales para la American Printing House for the Blind (Imprenta Americana para los Ciegos).
- 2) Los fondos de cada región del State Supplemental Visually Impaired (SSVI – Suplementarios Estatales para Impedidos Visuales) se dividen de acuerdo al número de alumnos VI que cada uno tiene. Los fondos SSVI pueden contribuir a pagar cosas como los Especialistas de Visión en los Centros de Servicios Educativos, los salarios para maestros VI y especialistas O&M, talleres de capacitación, apoyo familiar y otras necesidades únicas de los VI conforme sean determinados por los planes en cada región.

3) Es una herramienta para la planificación estatal y regional.

4) Es un requisito federal.

Aquí presentamos algunos hechos interesantes del registro 2003 que nos da una imagen de los alumnos en Texas con impedimentos visuales.

- Número total de alumnos registrados – 7,104 más 4 alumnos que están inscritos en escuelas no públicas
- Número de alumnos que había en el registro 2002 pero no están en el registro 2003 – 1,006
- Número de alumnos nuevos (que no estaban en el registro 2002) añadidos al registro 2003 – 1,165
- Lectores de Braille – 366
- Lectores de letra impresa grande – 1,417
- Lectores de letra impresa normal – 1,526
- Lectores auditivos – 407
- Lectores pre-Braille – 144
- Pre-lectores – 1,438
- No lectores – 2,857
- Número de alumnos legalmente ciegos – 4,649
- Número de infantes – 602
- Número de preescolares – 761
- Número de alumnos de jardín de niños – 398
- Número de distritos con 1 o más alumnos VI – 737
- Número de distritos con sólo 1 alumno VI – 207
- Número de distritos con 3 o menos alumnos VI – 395
- Número de alumnos cuya primera condición de discapacidad es impedimento visual (VI) – 4,128. (La primera condición de discapacidad mencionada es VI. Los alumnos pueden tener o no condiciones adicionales de incapacidades mencionadas.)
- Número de alumnos cuya segunda condición de discapacidad es VI – 1,675 (La primera condición de discapacidad mencionada es diferente a VI.)
- Número de alumnos cuya tercera condición de discapacidad es VI – 1,032 (Las primeras dos condiciones de discapacidad mencionadas son diferentes a VI.)
- Número de alumnos que sólo son VI – 2,387 (No se menciona ninguna otra condición de discapacidad.)
- Número de alumnos con 2 o más condiciones de discapacidad – 4,717
- Número de alumnos AI/VI (Impedidos Auditivos/Impedidos Visuales por sus siglas en inglés) o DB (Sordociegos por sus siglas en inglés) – 427
- La región con más alumnos VI en el Registro Anual (Región 4 / área de Houston) – 1,420
- La región con menos alumnos VI en el Registro Anual (Región 9 / área de Wichita Falls) – 97
- Hay 50 alumnos lectores de Braille en la Texas School for the Blind and Visually Impaired

- 1,805 o 25.94% de los alumnos en el Registro Anual 2003 reciben instrucción en Orientación y Movilidad.

Distribución de los alumnos VI en Texas de acuerdo al Registro Anual 2003:

- 1 alumno VI – 207 distritos o 28%
- 2 a 3 alumnos VI – 188 distritos o 26%
- 4 a 7 alumnos VI – 161 distritos o 22%
- 8 a 11 alumnos VI – 49 distritos o 7%
- 12 a 15 alumnos VI – 33 distritos o 4%
- 16 a 19 alumnos VI – 18 distritos o 2%
- 20 a 29 alumnos VI – 19 distritos o 3%
- 30 o más alumnos VI – 62 distritos u 8%

EUA y Canadá Adoptan Nueva Terminología Braille

Boletín de Prensa de la BANA

La Braille Authority of North America (BANA – Autoridad Braille de Norteamérica) anuncia un cambio en la terminología de lo que tradicionalmente se conoce como Braille “grado 1” y “grado 2”. A estas categorías se les llamará ahora como Braille “**sin contracciones**” “**y con contracciones**” respectivamente.

El cambio se hace a solicitud de muchos en el campo de la ceguera. La gente a veces confunde los grados de Braille con el primero y segundo grados de la escuela primaria. BANA piensa que el cambio a un lenguaje más descriptivo incrementará la conciencia y mejorará el entendimiento general de cómo es que se aprende, se lee, se escribe y se transcribe el Braille.

BANA le solicita a todas las **organizaciones, instituciones, programas de capacitación de maestros, instalaciones de producción de braille, desarrolladores de software, profesionales en el campo de la ceguera y lectores de Braille**, a incorporar esta terminología en la escritura, en las publicaciones, presentaciones y en la práctica general.

La meta final es la de mejorar el entendimiento y la de reflejar de manera más precisa lo que realmente es el Braille –un sistema versátil y efectivo de lectura y de escritura para la gente de todas las edades ciegas e impedidas visuales.

ANUNCIOS CLASIFICADOS

Envíe por correo ordinario o electrónico sus nuevos anuncios clasificados a Jim Durkel a:
TSBVI Outreach, 1100 West 45th St., Austin, TX 78756, o a: JimDurkel@tsbvi.edu.
Encontrará un Calendario actualizado del Desarrollo del Personal Estatal en el sitio <www.tsbvi.edu>.

Capacitación INSITE
Un Modelo Basado en el Hogar para Infantes, Bebés y Preescolares
Que Son Discapacitados Múltiples Impedidos Sensoriales

Una capacitación de 6 días para profesionales escolares y profesionales ECI que trabajan con familias que tienen hijos (de recién nacidos a 5 años) con impedimentos múltiples. Los temas incluyen información sobre pérdida de la ceguera, pérdida de la visión, desarrollo de comunicación, desarrollo motor, aprendizaje activo y trabajo con familias.

Austin, Texas – Mayo 12 a 17

Contacte a Gigi Newton en <giginewton@tsbvi.edu> Teléfono (512) 206-9272

Forth Worth Texas
(ESC Región XI, Holiday Inn North) – 9:00 a.m. a 3:30 p.m.

Junio 24 y 25 – Parte I

Julio 8 y 9 – Parte II

Julio 29 y 30 – Parte III

Usted puede registrarse para todas las oportunidades de capacitación ya sea visitando nuestro sitio web en www.esc11.net o bien mediante nuestras formas de catálogo en papel

Contacte a Olga Uriegas en <ouriegas@esc11.net> o al 817-740-756

Capacidades Motoras, Visión y Desplazamiento: Trabajar Juntos Como Equipo, Para Atender las Cuestiones Motoras y de O&M De los Niños Pequeños Con Algún Impedimento Visual

Este taller abarcará información acerca de la importancia del movimiento, desarrollo de habilidades motoras y la exploración del ambiente así como el posible impacto de la pérdida de visión en el desarrollo motor. Esto incluye información sobre las interrelaciones entre la visión, los reflejos, la postura y control motor, exploración de objetos, desarrollo sorimotor, desarrollo de conceptos, habilidades motoras y conciencia corporal. Los participantes aprenderán actividades y juegos divertidos de O&M, motores y sensoriales, así como la importancia del trabajo en equipo entre la O&M, PT y OT.

Este taller es patrocinado por los siguientes Centros Regionales de Servicios Educativos:

Región XX: San Antonio, junio 2 de 2003

Región VI: San Angelo, junio 6 de 2003

Región I: Edinburg, TX, junio 4 de 2003

Contacte a Karen Scanlon al 512-206-9314 para mayores informes.

**BART: Bonding and Relaxation
Techniques Training – Técnicas de Capacitación
para Estiramiento y Relajación**
(Masaje para Niños con Necesidades Especiales)

Evelyn Guyer, quien desarrolló el Programa BART, conducirá los dos días de capacitación. Ella es una enfermera educadora, Instructora Capacitadora Certificada y escritora. Evelyn ha trabajado con familias durante más de 35 años.

Capacitación de Certificación BART

Esta capacitación de un día certificará a los participantes para enseñar Técnicas BART a padres.

Junio 2 de 2003--Dallas, TX

Junio 5 de 2003--Austin, TX

Curso para Capacitador BART

Este curso permitirá a los participantes enseñar a otros profesionales las técnicas BART.

(Esta capacitación de un día para capacitadores está abierta SÓLO a la gente que ha sido certificada BART por lo menos durante un año.)

Junio 3 de 2003--Dallas, TX,

Junio 6 de 2003--Austin, TX

La capacitación en Dallas se llevará a cabo en Country Inn and Suites, DFW Airport South, 2000 Hardrock Road, Irving, TX 75061
(972) 399-9874

La capacitación en Austin se llevará a cabo en Four Points Sheraton Hotel, 7800 N. IH-35 (NW corner of Hwy. 183 & IH-35) Austin, TX 78753
(512)836-8520 or (866) 223-9330

Para mayores informes contacte a: Evelyn Guyer
S. 1140 Lyndale Lane, Elma, NY 14059
<eguy4families@cs.com>

**Texas Focus 2003: Enfoque en
Aprendizaje Táctil**
Junio 12 y 13 de 2003

Oradora invitada principal: Dra. Sally Mangold
Lugar: Gunter Hotel, San Antonio, TX
Contacte a: Jim Durkel at JimDurkel@tsbvi.edu or
(512) 206-9270

**6^{ta} Conferencia Internacional de Síndrome
CHARGE**

Julio 25 a 27 de 2003

Orador principal: Dr. Jan van Dijk

Lugar: Independence, Ohio

Para mayores informes sobre este evento vaya a:
<<http://www.chargesyndrome.org/cleveland.htm>>

envíe correo electrónico a:

<conference@chargesyndrome.org>

o llame al teléfono:

(800) 442-7604 o al (573) 499-4694.

Cuota por registro extemporáneo: \$50
si se registra después del 15 de junio de 2003.

**Alumnos con Múltiples Discapacidades Visuales,
Incluyendo Autismo**

Julio 9 y 10 de 2003

Lugar: ESC Región IV, Houston, TX

Conferencistas: Marilyn y Jay Gense, Oregon

Contacte a: Karen Crone, <kcrone@esc4.net>

Costo: \$60.00

Abierto a 200 personas.

Nos encantaría tener gente de todo el estado.

O&M para Alumnos con Sordoceguera

11 de Julio de 2003

Lugar: ESC Región IV, Houston, TX.

Conferencistas: Marilyn y Jay Gense

Contacte a: Karen Crone, <kcrone@esc4.net>

Costo: \$30.00

**Convención 2003 de la American Association of
the Deaf-Blind (AADB)**

Julio 12 a 18 de 2003

Lugar: San Diego State University,
San Diego, CA

Contacte a:

American Association of the Deaf-Blind
814 Thayer Ave., Suite 302

VER/OÍR

Publicado de manera cuatrimestral: en febrero, mayo, agosto y noviembre

Disponible en español e inglés en el sitio web de la TSBVI en: <www.tsbvi.edu>

Las contribuciones al boletín pueden enviarse por correo ordinario o electrónico a los editores de cada sección a:

TSBVI Outreach
1100 West 45th St.
Austin, TX 78756

Fechas Límite para el envío de Artículos

Diciembre 1 para la edición de invierno

Marzo 1 para la edición de primavera

Junio 1 para la edición de verano

Septiembre 1 para la edición de otoño

Equipo de Producción

Editor-en-Jefe – David Wiley (512) 206-9219;

DavidWiley@tsbvi.edu

Editor de Diseño – Carolyn Perkins (512) 206-9434;

CarolynPerkins@tsbvi.edu

Editor TCB - Jennifer Kocyan (512) 377-0578;

Jennifer.Kocyan @tcb.state.tx.us

Editor del Sitio Web - Jim Allan (512) 206-9315;

JimAllan@tsbvi.edu

Editora de la Versión en Español – Jean Robinson

(512) 206-9418; JeanRobinson @tsbvi.edu

Asistente de Producción - Jeannie LaCrosse-Mojica

(512) 206-9268; JeannieLaCrosse@tsbvi.edu

Transcriptora de Braille TCB – B. J. Cepeda

(512) 377-0665; BJ.Cepeda@tcb.state.tx.us

Editores de Sección

Familia - Edgenie Bellah (512) 206-9423

Edgenie.Bellah@tsbvi.edu

Programación - Ann Adkins (512) 206-9301;

AnnAdkins @tsbvi.edu

Jenny Lace (512) 206-9389;

JennyLace@tsbvi.edu

Holly Cooper (512) 206-9217;

HollyCooper@tsbvi.edu

Síndromes/Condiciones - Kate Moss

(512) 206-9224; KateMoss@tsbvi.edu

Novedades y Perspectivas – Jennifer Kocyan

(512) 377-0579; Jennifer.Kocyan@tcb.state.tx.us

Anuncios Clasificados - Jim Durkel

(512) 206-9270; JimDurkel@tsbvi.edu

La versión en audio de *VER/OÍR* es producida por Recording for the Blind and Dyslexic, Austin, TX.

Si usted ya no desea recibir este boletín, por favor llame a Beth Rees al (512) 206-9103

o envíe un correo electrónico a:

BethRees@tsbvi.edu

Este proyecto es apoyado por el Departamento de Educación de los EUA, Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP). Las opiniones expresadas aquí son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la postura del Departamento de Educación de los EUA. Los Programas Outreach están financiados en parte por la Fórmula IDEA-B y por las becas de Sordoceguera Federales IDEA-D. Los fondos federales se administran a través de la Agencia de Educación de Texas, División de Educación Especial, a la Escuela para los Ciegos e Impedidos Visuales de Texas. La Escuela para los Ciegos e Impedidos Visuales de Texas no discrimina a partir de raza, color, origen nacional, sexo, religión, edad o discapacidad en el empleo o al ofrecer servicios.

Escuela para Ciegos e Impedidos Visuales de Texas
Texas School for the Blind and Visually Impaired
Programa Outreach
1100 West 45th St.
Austin, Texas 78756

NON-PROFIT ORG.
U.S. POSTAGE PAID
AUSTIN, TEXAS
PERMIT NO. 467