

VER/OÍR

BOLETÍN TRIMESTRAL SOBRE IMPEDIMENTOS VISUALES Y SORDOCEGUERA PARA FAMILIAS Y PROFESIONALES
Esfuerzo conjunto de la Escuela para los Ciegos e Impedidos Visuales de Texas (Texas School for the Blind and Visually Impaired)
y del Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación., División de Servicios para Ciegos (Department of Assistive and Rehabilitative Services, Division
for Blind Services).

Primavera 2004

Volumen 9, N° 2

Índice

FAMILIA

Las flores de la primavera renuevan un especial lazo con mi Meredith.....	2
Campamento Espacial.....	3
Estudiantes con síndrome de Usher aprenden a escalar con cuerdas.....	4
Sobre la Fundación CHARGE y su conferencia.....	5
El braille lo es todo para mí.....	6
Qué significa para mí la alfabetización en braille.....	7
¡Una reconfortante visita al médico!.....	8

PROGRAMACIÓN

El impacto de la alfabetización en el Currículum Central Expandido.....	9
Tecnología para promover la alfabetización: Ideas para actividades de alfabetización significativas.....	14
Ventajas del uso del braille sin contracciones.....	17
Cinco fases del tratamiento educativo usado en el aprendizaje activo.....	21

NOVEDADES Y PERSPECTIVAS

La División Descentralizada de Baja Incidencia presenta a la Dra. Lilli Nielsen.....	27
¡Un nuevo comienzo! ¡Ha nacido la División de Servicios para Ciegos del Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación!.....	28
La alfabetización, según Phil	30
Libros en braille, gratis.....	33
Escuela para Ciegos Hadley, un recurso que vale la pena explorar.....	34
El Dr. Phil Hatlen recibió premio del CEC.....	35

ANUNCIOS CLASIFICADOS

Listas y eventos de capacitación regionales, estatales y nacionales.....	36
--	----

Introducción del editor: Continuando con la serie de artículos centrados en la familia, sobre el Currículum Central Expandido, esta edición aborda el tema de la alfabetización. Les pedimos a George Toone y a Jonathon Taylor que compartieran con nosotros su opinión respecto de qué habilidades compensatorias encontraban útiles para acceder al mundo de la alfabetización. Ambos eligieron compartir con ustedes lo que el sistema de escritura braille ha significado para ellos. Y le solicitamos a Melanie Knapp, quien escribió un artículo sobre su experiencia de planificación centrada en la persona en la edición anterior, que compartiera con nosotros su historia de leer un libro de experiencias con su hijo para ilustrar cómo la alfabetización es importante para todas las personas, incluyendo a los individuos con discapacidades múltiples como la sordera y la ceguera. También se incluyen otros artículos en esta edición, que abordan temas adecuados para esta época del año. Como nuevamente es tiempo de planificar las actividades de verano para nuestros hijos, asegúrense de revisar el directorio de campamentos actualizado en <www.tsbvi.edu/Education/camps.htm>. Cuando visiten este sitio, busquen en los archivos de Ver/Oír artículos sobre campamentos y actividades de verano. Finalmente, espero que mientras disfruten de la belleza de la primavera, cada uno de ustedes se dé un momento para reflexionar sobre lo maravillosos que son nuestros hijos y de todo lo que nos entregan.

Las flores de la primavera renuevan un especial lazo con mi Meredith

Por Sarah Barnes, madre, Austin, Texas

Resumen: Una madre se ve reflejada en el crecimiento de su hija.

Palabras clave: Ciego, familia, historia personal.

Nota del editor: Sarah Barnes escribe ocasionalmente para el American-Statesman de Austin sobre las alegrías y los desafíos que implica criar a un niño con necesidades especiales. Ella amablemente nos permitió volver a publicar uno de sus artículos, aparecido originalmente el 4 de mayo de 2003. Aunque no conozco personalmente a Sarah o a su familia, siento que sí los conozco, ya que he seguido sus vidas a través de sus artículos (Ver/Oír, otoño 2001, otoño 2002). Le agradezco a Sarah por haber compartido su viaje, y créanme que ustedes también sentirán esta conexión. Este artículo no puede volver a imprimirse en otras publicaciones o sitios web sin el consentimiento de Sarah Barnes. Si quiere contactarse con ella puede hacerlo en adifferentroad@aol.com.

El jazmín ya está casi listo para florecer en mi jardín, y los chivirines de Carolina han regresado para hacer su nido sobre nuestra puerta del frente. Amo el sentimiento de la primavera, época del suave despertar de la naturaleza, antes de que el verano, con su aliento de fuego, haga su aparición.

Es la época en la que los frescos vestidos de primavera hacen que mis dos hijas luzcan absolutamente perfectas, antes de que los rasgones, las manchas y las barrigas más abultadas me fueren a sacar nuevamente la caja de ropa sin usar.

Sin embargo, en los últimos años la primavera ha sido también la época que me recuerda que las estaciones van y vienen con la certeza del reloj, pero que la vida no es tan cierta.

Cuando mi hija Meredith recién había nacido, la llevé al jardín para que viera el jazmín florecer. Le dije que cada año volvería mágicamente para su cumpleaños, el 2 de mayo. Ella dormía en este primer momento de conexión entre madre, hija y naturaleza, pero no me preocupé.

Al año siguiente, la llevé a ver las verdes enredaderas con sus flores blancas, tomé una flor y la acerqué a su nariz. Ella sonrió ligeramente y parecía saber que se trataba de algo especial. En ese momento... yo ya sabía que ella también era especial.

Entre estas dos primaveras, las primeras en la vida de mi hija, le diagnosticaron un retraso físico y cognitivo a causa de un cerebro poco desarrollado. Supimos el diagnóstico por teléfono, en una noche de invierno inusualmente fría, a comienzos de diciembre.

Cada diciembre aún derramo mentalmente lágrimas al recordar ese momento, en el que envejecí 50 años en cinco minutos. Entonces no sabía qué esperar. La realidad era que Meredith no caminaría por varios años más ni pronunciaría ni una sola palabra hasta los 4 años de edad.

Sólo podía seguir pensando en su retraso en el desarrollo, y con la llegada de la primavera, simplemente tenía que llevar a mi hija al jardín para ver su metamorfosis.

“¡Mira esto, mamá!” ha sido su más reciente frase, y la repite una y otra vez mientras recorre nuestro jardín de punta a punta. Al parecer, este año ha logrado más fuerza y resistencia en sus piernas. Aún se me pone la piel de gallina al ver a mi pequeña niña moviéndose y hablando al mismo tiempo.

Me encanta ver cómo ella y su hermana de 2 años, Caroline, pueden pasar una tarde entreteniéndose con las pilas de hojas que han caído del roble y las flores “sorpresa” que aparecen después de una lluvia de primavera.

Quizá, la primavera es para mí un descanso metafórico. Es la adorable prueba de que la rudeza de un recuerdo invernal se derrite con la llegada de abril.

Si Meredith fuera un pajarito recién nacido, ahora estaría casi lista para abandonar el nido. Afortunadamente, los humanos nos quedamos para recibir más educación. Las cosas no son tan simples como ser capaces de hacer sobrevivir los elementos y reproducirlos. Tenemos la oportunidad de detenernos a oler las flores y conversar sobre ellas. A veces pienso que el hecho de que Meredith entienda estas sutilezas es mucho más importante que dé pasos perfectos o produzca oraciones completas.

El viernes, por sexto año, ambas fuimos al jardín para recordar otro cumpleaños. Muy feliz cumpleaños, Meredith. El jazmín está floreciendo nuevamente, igual que tú.

Campamento Espacial

Por Maggie Johnson, estudiante, Victoria, Texas

Resumen: La autora comparte su experiencia de asistir al Campamento Espacial.

Palabras clave: Ciego, familia, campamento, experiencia personal.

Déjenme contarles un poco sobre mí y sobre una maravillosa experiencia que tuve. Sufro de acromatopsia, y mi agudeza es de 20/200 con nistagmo. Pero esto nunca me impidió hacer lo que deseaba. Entonces, se me presentó una maravillosa oportunidad.

Mi profesora de Visión me contó sobre el llamado Campamento Espacial (Space Camp). Esa semana en particular era sólo para estudiantes con impedimentos visuales. Me pareció divertido y quería asistir... pero pronto me golpeó la realidad. Debería ir a la biblioteca cientos de veces para obtener más información sobre el campamento, y además, escribí dos ensayos para tener la posibilidad de ganar una beca.

Finalmente gané la beca, que pagó la inscripción, y en menos de lo pensado me di cuenta de que estaba en un avión rumbo a Huntsville, Alabama. Me acompañaban como chaperones Jim Allan, quien ayudó a organizar el equipo de Texas, y mi profesor de Ciencias de sexto grado.

Había tres programas diferentes que podía elegir. Participé en la Academia Espacial, nivel uno, para los grados séptimo a duodécimo. Aunque era uno de los pocos estudiantes de séptimo grado en el grupo, me divertí mucho en él. Había personas de todo el país y también de Irlanda y Australia. Mis tres compañeros de habitación hicieron que el Campamento Espacial fuera una experiencia aún mejor.

Realicé varias actividades extraordinarias que me dieron la oportunidad de experimentar cómo se siente estar en el espacio. Todas las noches asistí a conferencias sobre las diferentes misiones al espacio y también sobre el espacio en sí. Algunas de ellas tuvieron segmentos muy interesantes y divertidos, aunque no todas.

Probablemente la actividad que menos me agradó fue una misión de dos horas con mi equipo. Estábamos en un simulador de cohete espacial que nos permitió experimentar cómo era una misión espacial real. Creo que no estoy preparada para ser piloto porque nuestro cohete se estrelló en el sur de Asia.. Sin embargo, me gustaría asistir nuevamente, y tal vez en décimo grado obtenga mejores resultados.

En general, el Campamento Espacial fue una gran experiencia. Una cosa que aprendí, que me dejó esta experiencia, es que nunca está de más aprender. Así que ahora estoy aquí, escribiendo este artículo en la computadora, porque mi profesora de Visión dice que será útil para el colegio. Ella también me pidió hacer una presentación en PowerPoint, que expuse ante mi clase de Ciencias. No sólo aprendí más sobre los cohetes, sino que también mi chaperón, un profesor de Ciencias regular, amplió su conocimiento sobre el espacio y los impedidos visuales.

Estudiantes con síndrome de Usher aprenden a escalar con cuerdas

Por Kate Moss, Proyecto Texas Deafblind

Resumen: Algunos estudiantes con síndrome de Usher de todo el estado se reunieron para un programa especial de tres días en la TSBVI, durante el cual aprendieron y se divirtieron mucho.

Palabras clave: Familia, sordo, ciego, síndrome de Usher, estudiantes, TSBVI.

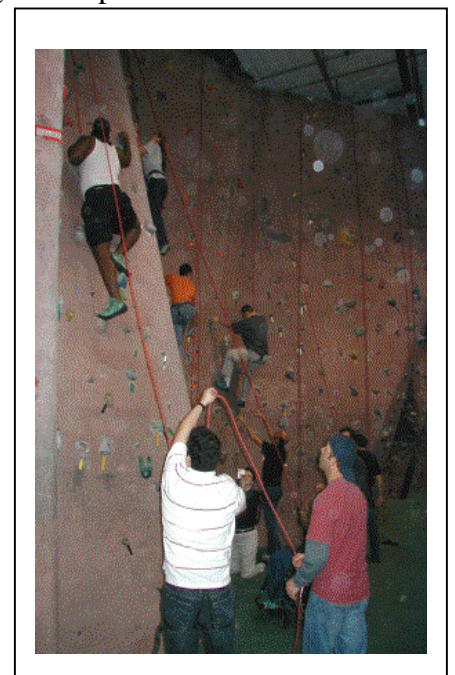
Cada dos años, Texas Deafblind Outreach ofrece un evento de capacitación especial para estudiantes con síndrome de Usher y sus familias. Este año, por primera vez, el evento fue desarrollado en coordinación con Programas Especiales (Special Programs), aquí, en la Escuela para los Ciegos e Impedidos Visuales de Texas.

Los estudiantes llegaron a la TSBVI el jueves 22 de enero en la noche y permanecieron en el campus hasta el domingo 25 de enero para participar en diversas actividades y sesiones de capacitación. Las familias de los estudiantes se unieron a ellos la noche del sábado y todos participaron en una actividad social auspiciada por el Usher Syndrome Support Group of Texas (Grupo de Apoyo al Síndrome de Usher de Texas) y por la Texas Commission for the Blind (Comisión para los Ciegos de Texas). El domingo, sus padres participaron en un taller sobre genética, presentado por Robbie Blaha, de Texas Deafblind Outreach.

Los talleres sobre el síndrome de Usher son siempre muy especiales para todos los que participan, pero este año pareció ser el mejor. Como permanecieron más tiempo, los estudiantes pudieron enfrentar algunos nuevos desafíos mientras recibían nueva información sobre el síndrome de Usher y la sordoceguera.

Los estudiantes aprendieron sobre tecnología, autodefensa, oportunidades de capacitación universitaria (college) y técnica, y tuvieron una introducción a los principios básicos de orientación y movilidad.

Sin embargo, su actividad favorita fue ir a un gimnasio con rocas para escalar. Todos se turnaron para escalarlas y para sostener la cuerda.



Los estudiantes conquistan la pared de escalamiento

Aquella persona que sostiene la cuerda para escalar ayuda a manejarla, y sirve de contrapeso para que el escalador no se caiga si se resbale. Además de esta apasionante experiencia, los estudiantes disfrutaron al explorar el campus de la Universidad de Texas, jugar bolos y comer pizza.

El domingo en la mañana, los estudiantes ayudaron a crear y a exponer una presentación en Power Point para sus familias, que contenía fotografías sobre todas sus experiencias del fin de semana. Rosie Yáñez, uno de los mentores líderes, “cantó” una canción con lenguaje de señas durante la presentación, mientras que las familias y los demás participantes mostraron su inmensa alegría de ver cómo los estudiantes se divertían y aprendían cosas nuevas.

Aceptar una pérdida de visión cuando la persona ya es sorda o tiene problemas de audición y depende mucho en la comunicación visual es algo muy difícil para los estudiantes y sus familias. Tener la oportunidad de estar con otros adultos jóvenes y mayores con síndrome de Usher mientras se aprenden estrategias para seguir interviniendo activamente en la vida es una experiencia extremadamente beneficiosa. Los estudiantes que participaron durante este fin de semana demostraron tener lo que se requiere para superar los desafíos que puede significar vivir con el síndrome de Usher.

Sobre la Fundación CHARGE y su conferencia

Por Jennifer Holweger, madre, Pflugerville, Texas

Resumen: Este artículo presenta un resumen de la conferencia sobre el síndrome de CHARGE realizada en Cleveland, Ohio, el verano pasado.

Palabras Claves: Ciego, sordo, ciego, familia, síndrome de CHARGE, conferencia.

Como prometí en la edición de verano del año pasado, continúo mi historia después de asistir a la conferencia sobre el síndrome de CHARGE en Cleveland, Ohio. Estoy muy feliz porque pudimos estar, e incentivar con fuerzas a los padres de niños con síndrome de CHARGE a unirse a la Fundación Síndrome de CHARGE (CHARGE Syndrome Foundation). Reuní mucha información nueva y pude compartir mi historia y mis experiencias con otras familias, además de oír sus propias historias.

Se realizó el Seminario CHARGE 101, que cubrió todo, desde las características y los criterios de diagnóstico hasta temas de manejo médico e influencias físicas en el desarrollo. Fue muy informativo sobre el síndrome de CHARGE en general. También asistí a un seminario relativo a encontrar la causa genética de CHARGE. Los investigadores creen que el síndrome de CHARGE es causado por la eliminación y/o mutación de un solo gen. Shayne, Cameron y yo donamos sangre para un estudio que está siendo realizado por el Baylor College of Medicine en Houston. Se cree que los resultados estarán disponibles aproximadamente en cinco años.

Otros seminarios incluyeron temas como: Dormir e ir al cuarto de baño; Habilidades de vida independiente; Endocrinología; Pubertad en adolescentes; Temas escolares para padres y profesores; Transición; Educación física adaptada; Cómo aumentar la efectividad de la comunicación y el lenguaje; Interventores; Un enfoque motor y sensorial para la alimentación; Implantes cocleares; Audiología, y Los determinantes de la habilidad de comunicación y simposios sobre el comportamiento. Tengo folletos y/o notas sobre los seminarios mencionados anteriormente. Si a alguien le interesa alguno de estos temas, no dude en contactarme en: <jenniferholweger@sbcglobal.net>. Me agradecería compartir la información. Su mejor recurso es acudir a la Fundación Síndrome de CHARGE, a la que los incentivo a integrarse si es que aún no lo han hecho. Ésta es la información de contacto:

CHARGE Syndrome Foundation, Inc.
2004 Parkade Blvd., Columbia, MO 65202-3121
800-442-7604 (sólo para familias)
correo electrónico: marion@chargesyndrome.org
<http://www.chargesyndrome.org>

¡Nuestra familia le desea buena suerte a la suya! La próxima conferencia sobre el síndrome de CHARGE se realizará el año 2005 y planificamos reunirnos en Miami, FL. ¡Espero verlos allí!

El braille lo es todo para mí

Por Jonathon Taylor, estudiante, Round Rock, Texas

Resumen: Un niño de diez años comparte sus pensamientos sobre cómo el braille le ha permitido practicar sus pasatiempos favoritos: leer y escribir

Palabras clave: Ciego, familia, currículum central expandido, braille, alfabetización, historia personal.

Nota del editor: Jonathon Taylor es un niño de 10 años, estudiante de cuarto grado en Round Rock ISD (un suburbio de Austin). Jonathon desarrolló retinoblastoma bilateral a los 20 meses de vida. Sus dos ojos fueron enucleados cuando tenía tres años. Conocí a Jonathon y a su familia hace siete años, cuando nuestros dos hijos estaban en el mismo programa preescolar para niños con impedimentos. Desde el principio, estaba claro que la familia de Jonathon había adoptado una política totalmente positiva hacia la ceguera del niño. Mi recuerdo más preciado es de cuando nuestros hijos estaban en clases juntos, fue el día en que mi Jonathan llegó a casa tan emocionado que sus palabras apenas podían salir de su boca: "¡Mamá, hoy vi algo maravilloso; se llama braille y Jonathon lo usa para leer!". Entonces describió con gran detalle cómo Jonathon usaba su Perkins Brailler para crear palabras y luego podía leerlas con más rapidez que los demás. Hoy, Jonathon Taylor está dentro de un programa de clases regular y recibe servicios de TVI y O&M. Disfruta de actividades como el karate, tocar el piano y escalar árboles, jugar con su colección de Yu-gi-oh y también jugar a la lucha con los mejores de ellos. Sin embargo, como Jonathon cuenta en este artículo, sus actividades favoritas son leer y escribir. Cuando le pedí que compartiera sus pensamientos sobre la lectura y la escritura, le alegró mucho la idea; incluso dedicó parte de su descanso de primavera para preparar el artículo. ¡Gracias Jonathon! Así como a él le entusiasma tanto su medio para leer y escribir, el braille, otras formas de alfabetización son tan importantes como ésta, como verán en otros artículos de Ver/Oír.

¿Qué es el braille para mí?. Bien, les voy a contar. El braille lo es todo. Si no fuera por el braille, mi vida sería desdichada, o por lo menos bastante triste. Sin el braille no podría leer. No podría vivir sin el braille. Quiero decir, imagínense que no pudieran leer nada impreso, pero necesitan leer una carta importante. ¿Qué harían?. Si yo no pudiera leer en braille me sentiría de la misma manera.

Me encanta leer. Pero si no pudiera leer en braille, ¿cómo haría para leer los libros de Harry Potter y otros similares? ¿Alguien los leería para mí? ¿A ustedes les gustaría? Permanezco despierto largo rato en la noche leyendo y no puedo tener a alguien sentado junto a mi cama todo el tiempo leyéndome ¿No es cierto? Además, ¿qué pasaría con mis trabajos escolares? ¿Cómo leería el libro de matemáticas? No podría. Por lo tanto, necesito el braille tanto como ustedes necesitan materiales impresos.

Por supuesto, el braille es importante para que yo pueda leer, pero también está la escritura. Me encanta escribir, quizá más que leer. La escritura es mi mayor pasatiempo, y si no se hubiera inventado el sistema braille, ¿cómo escribiría? Por supuesto, existen medios como la computadora y el *laptop*, pero requieren mucho más tiempo y son más difíciles de usar. Y ¿cómo leería lo que he escrito? Sí, de acuerdo, existe Jaws (un software parlante que lee el sistema operativo Windows en la computadora), pero sería difícil de transportar. Una BrailleNote (una computadora portátil de alta tecnología con teclado en braille) es mucho más conveniente. No sólo se puede hacer lo mismo en la BrailleNote y en la computadora, como enviar y recibir correo electrónico, buscar en Internet, descargar libros para leer y tener archivos para escribir en forma impresa y en relieve (*imprimir en braille*), sino que además es portátil. Una máquina pequeña y portátil que imprime en braille. ¡Extraordinario!, ¿o no? Pero volvamos a lo que el braille significa para mí. Como decía, sin el braille no podría escribir. Sin el braille este artículo no existiría. Como verán, el braille es

extremadamente importante. Cuando crezca, el braille me ayudará mucho, y a todas las demás personas ciegas también. Esto es el braille para mí.

Qué significa para mí la alfabetización en braille

Por George Toone, supervisor de Orientación en Carreras,
Centro de Rehabilitación Criss Cole, Austin, Texas

Resumen: El autor comparte su experiencia sobre el aprendizaje y el uso del braille.

Palabras clave: Ciego, familia, currículum central expandido, alfabetización, historia personal.

El braille tiene diferentes significados para aquellos que lo encuentran en su vida diaria. Braille pueden ser los botones del elevador, puede ser una señal en el cuarto de baño de una empresa e incluso puede estar en un marcador histórico o en un monumento que conmemora a alguien o algo especial. Se hacen muchas bromas respecto de “conducir con braille”, que hacen referencia a los montículos o líneas en relieve dispuestos al borde del camino para que los conductores se mantengan despiertos. Y siempre está la pregunta proverbial: ¿Por qué hay braille en las máquinas de cajeros automáticos para automovilistas? Para aquellos que no lo saben, la respuesta real es que, aparte de las normas de la ADA (Ley para Estadounidenses con Discapacidades), estos teclados al tacto son fabricados por las mismas compañías que no tienen idea de si serán instalados en máquinas de cajeros automáticos para automóviles o en tiendas de abarrotes. Ésta no es una respuesta glamorosa, pero sí una respuesta real. Aunque la ADA requiere hoy en día que todos los edificios tengan señalización en braille, me pareció muy triste encontrar lugares que aún no tienen letreros de este tipo o, peor, que los tienen grabados en forma incorrecta. En lugar de sólo impactarme por esta situación, pensé que tenemos la obligación de ayudar a asegurarnos que las señalizaciones en braille sean precisas. Así que si encuentran un letrero en braille grabado en forma incorrecta, los incentivo a conversar con el administrador o con el propietario del edificio para informarle respecto de esta situación o contactarse con la compañía para ayudarlos a encontrar los errores e indicarles lo que es necesario corregir. Si ustedes saben, incluso pueden comunicarse con la compañía que fabricó los letreros para informarles amablemente que tienen errores. Incluso pueden dar un paso más grande para ayudar a asegurar que la señalización en braille sea correcta ofreciéndose a revisar los letreros para ellos, antes o después de su instalación. He hecho esto y conozco a otras personas que también lo han hecho. En todas las oportunidades la compañía o el edificio estuvieron felices de tener esta ayuda, porque ellos desean que sus letreros sean útiles para las personas no videntes. Bueno, ya basta de hablar sobre los letreros.

Nací con retinopatía por ser un niño prematuro, una condición que predominó bastante durante la década de 1950, que me dejó totalmente ciego. Aunque vivía en una granja en el oeste de Texas, mis padres decidieron que debería tener las mismas oportunidades educativas de un niño vidente. Cuando se determinó que había perdido la visión, mi madre comenzó inmediatamente a asistir a una escuela de braille en Louisville, Kentucky. No tengo idea cuánto tiempo estuvo allí, pero cuando regresó, usaba el método braille. En ese momento, ella comenzó a enseñarme los aspectos básicos y aprendí en una Perkins Brailier. Afortunadamente tuve una profesora de jardín de infantes en mi área local que conocía algunos aspectos básicos del braille. No estoy seguro de cómo aprendió, tal vez mi madre le enseñó...

Después de eso, y antes de mi primer grado, mis padres contrataron a una señora que había trabajado con la TEA durante varios años, Janie Jones, para que fuera a la granja a enseñarme braille. Cuando ingresé a primer grado en una escuela pública, ya sabía leer. Era un niño hiperactivo y, como había aprendido a leer antes de tiempo, me aburría en las clases. La TEA envió todos mis textos de estudio, que contenían braille, y esos libros con termoforma plástica que creo ya no se usan. También recibí libros en braille y de audio de la biblioteca del estado de Texas. Me agradaban, pero prefería aquellos con el sistema braille. Me gustaba tanto leer, que a la hora de dormir, en la granja, no podía pasar inadvertido al leer los libros con termoforma porque mis dedos rechinaban, y mi madre podría castigarme...

Ingresé al college en la década de 1990. En ese tiempo estaba comenzando la era electrónica y se decía que las personas no usarían más el sistema braille. Después de todo, si se hubieran usado cintas y formato electrónico, no habríamos tenido que aprender braille y transportar grandes volúmenes o incurrir en el gasto del grabado. Nunca creí en esto y continué usando braille en mi trabajo cotidiano y en mis actividades de recreación. Sí, uso medios electrónicos y cintas para algunas cosas, pero para mí nada reemplazará el braille.

El principal problema que tuve con este método fue que yo era horrible para deletrear, porque no pensaba en las palabras letra por letra. Debido al uso del braille con contracciones, consideraba la palabra completa para poder leer con velocidad. También tendía a deletrear fonéticamente. Luego, cuando llegó la era de las computadoras y comencé a escribir en la computadora, podía deletrear las palabras en forma suficientemente parecida como para corregirlas con la revisión de ortografía. Esto ha mejorado enormemente mi forma de deletrear las palabras.

En conclusión, estoy muy feliz de que el braille siga vigente en los educadores de ciegos y en las agencias de rehabilitación. Es una manera de sentirse conectado con lo que se está leyendo, y realmente pienso que esta conexión permite a la persona logros que no serían posibles al escuchar cintas o discos compactos. El sistema braille es entretenido, está aquí para quedarse, es hermoso y, sobre todas las cosas, es y siempre será un medio de comunicación significativo y viable para las personas ciegas y con impedimentos visuales de todas las edades. ¡Gracias por dejar que nos acompañe!

¡Una reconfortante visita al médico!

Por Melanie Knapp, madre, Missouri City, Texas

Resumen: Una madre comparte sus pensamientos sobre la conexión con su hijo, que es sordo y ciego, mientras leen juntos un libro de experiencias en el consultorio del médico.

Palabras clave: Sordo, ciego, familia, historia personal, libros de experiencias, Currículum Central Expandido.

Nota del editor: Melanie compartió esta historia durante el fin de semana de transición que realizamos el 21 y 22 de febrero de este año. Le pedí que lo compartiera con ustedes, ya que pienso que realmente les hará ver cómo cualquier persona puede tener acceso a una historia sobre una experiencia que le es familiar y “leerla” con otra persona. Si le gustaría aprender más sobre libros de experiencias, incluyendo cómo crear su propio libro, puede leer el artículo “Creación y uso de libros de experiencia táctil para niños pequeños con impedimentos visuales”, de Sandra Lewis. Puede acceder al artículo a través de los archivos de Ver/Oír en <www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/spring03/books.htm>.

Gary y yo recogimos un día a Christian, nuestro hijo de 23 años que es sordo y ciego, de la escuela para poder llevarlo a su cita con el médico. Su interventor, Ann Bielert, y Christian habían ido a Whataburger ese día y habían hecho un libro de experiencia sobre su viaje. Christian llevó a casa su libro para que pudiéramos conversar sobre él. En cada una de las páginas del libro habían pegado un elemento que recogieron en su viaje al lado de un símbolo del calendario táctil que se relacionaba con el elemento. Por ejemplo, habían tomado la tapa plástica y la bombilla de su bebida y la habían pegado junto al símbolo de beber. Mientras esperábamos al médico en la sala de exámenes, saqué el libro para que pudiéramos leerlo juntos. Christian y yo leímos todas las páginas. El tocaba el símbolo y yo lo señalizaba para él y luego lo ayudaba para que él lo señalizara. Disfrutábamos mucho esta actividad, él sonreía y hasta de reía con ganas. Estábamos a punto de terminar la lectura cuando llegó el médico, y nos preguntó qué estábamos haciendo. Bueno...ésta era la oportunidad perfecta para jactarme, y así lo hice. Leíamos entonces el libro nuevamente. Y Christian disfrutó el momento. En eso estábamos cuando se acercó otro profesional, su otro médico, y también quiso saber sobre el libro de mi hijo, y una vez más volvimos a leerlo. Quiero recalcar que la tercera vez que lo leímos lo

disfrutó tanto como la primera. Me sentí y me siento muy orgullosa de Christian.. Reímos. Todos estábamos muy impresionados y teníamos muchas preguntas.

Éste fue uno de esos pequeños grandes momentos de la vida que nos alegran y que se graban en nuestra memoria. Fue una experiencia muy importante para mí. Porque leímos juntos el libro, y porque sé que él entendió todo lo que conversamos.

PROGRAMACIÓN

El impacto de la alfabetización en el Currículum Central Expandido

Por Phil Hatlen, superintendente de la
Escuelas para los Ciegos e Impedidos Visuales de Texas, Austin, Texas

Resumen: Este artículo discute el impacto de la alfabetización en el Currículum Central Expandido e incentiva a los padres y profesores a examinar la metodología y las prácticas actuales para entregar instrucción a los estudiantes con impedimentos visuales.

Palabras clave: Programación, alfabetización, Currículum Central Expandido, Agenda Nacional, autodeterminación, falta de ayuda aprendida.

Nota del editor: En este artículo, el Dr. Hatlen hace referencia a la “alfabetización de medios”. Si no está familiarizado con esta idea, debería leer primero su artículo en la sección “Novedades y perspectivas” de la página 30, que presenta una introducción al tema y pensamientos adicionales respecto de la alfabetización.

El nacimiento real y formal del Currículum Central Expandido (ECC) sucedió con el desarrollo de la Agenda Nacional (National Agenda) en 1993, cuando el ECC se transformó en el Objetivo 8. Aunque algunos padres y profesionales no estuvieron de acuerdo con el concepto de necesidades educativas únicas para los estudiantes ciegos y con impedimentos visuales, el compromiso real con el ECC ha tomado años. Una vez señalé que las tres etapas necesarias para el ECC eran reconocer la necesidad, comprometerse con el principio e implementarlo. El reconocimiento se dio en forma casi inmediata. El compromiso con el principio requirió más tiempo y la implementación real sólo ahora está tomando impulso. Algunos estados, provincias y regiones comenzaron inmediatamente a trabajar para la implementación, pero el problema más complejo ha sido cambiar los sistemas de entrega de servicios, de modo que los profesores tengan tiempo para enseñar el ECC.

Durante los primeros años, mientras recomendaba el ECC, sé que dejé la impresión de que todos los estudiantes ciegos y con impedimentos visuales necesitaban todas las áreas del ECC. Sonaba como esos buenos pero mal orientados colegas nuestros que promovían la inclusión total con la frase “Todo significa todo”. Mi tendencia a no hacer excepciones fue percibida por algunos de mis colegas, especialmente por Susan Spungin, quien sabiamente me ayudó a entender el error de mi método. Ahora mi mensaje a todos los profesores es *evaluar cada área del ECC*. Es muy probable que descubran a estudiantes que son suficientemente competentes en una o más áreas, de modo que no es necesario abordarlas, por lo menos no en este momento.

1. HABILIDADES COMPENSATORIAS

La primera área del ECC está relacionada con las habilidades compensatorias, que incluyen los modos de comunicación. Ésta siempre ha sido conocida como una necesidad única de los estudiantes ciegos y con impedimentos visuales y ha sido un área de responsabilidad de instrucción de los profesores de los impedidos visuales (TVI). La alfabetización y sus prerrequisitos están profundamente insertos en esta área del ECC de necesidad única. El dominio de estas habilidades asegurará el acceso al currículum central de educación regular. Con el agregado de la alfabetización de medios a nuestra definición, tenemos la oportunidad de

entregar a cada niño ciego y con impedimentos visuales las habilidades de alfabetización adecuadas para sus necesidades y habilidades.

2. ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD

¿No está todo sobre orientación y movilidad relacionado con la alfabetización de medios? Si el uso del tacto es alfabetización de medios, entonces el tomar, la respuesta táctil del bastón a un objeto, la ubicación de una franja de advertencia en la superficie con los pies, la identificación de un punto de referencia al guiarse y la lectura de mapas táctiles son todas habilidades de alfabetización que aumentan la independencia del recorrido. Si se usan ecos y presión de aire, escuchar el flujo de tráfico, usar claves auditivas, tanto naturales como de producción humana, son todas habilidades de audición, y la audición es parte de nuestra definición de alfabetización de medios, entonces estas habilidades son habilidades de alfabetización. Si el uso de la baja visión aumenta enormemente las habilidades de movilidad de un estudiante, ésta es, también, parte de la alfabetización.

Debo agregar que tuve un problema con las habilidades profesionales de los especialistas en orientación y movilidad, ya que, desde el comienzo de la profesión, he pensado que ellos deberían saber braille y cómo enseñarlo. La última vez que estudié esta situación, no encontré ningún programa de preparación en orientación y movilidad que requiriera braille.

3. HABILIDADES DE VIDA INDEPENDIENTE

Cuando exploramos las áreas del ECC y las relacionamos con nuestra definición expandida de alfabetización, se hace evidente que todo el ECC depende de un nivel de alfabetización a fin de convertirse en parte integral de nuestras vidas. Yo solía definir “habilidades de vida independiente” como todo lo que está dentro de la rutina diaria de un estudiante ciego o con impedimentos visuales, desde la higiene personal hasta el manejo de las finanzas. Cepillarse los dientes es una habilidad de vida independiente e involucra el reconocimiento del cepillo de dientes y de la pasta dental, una actividad de alfabetización. Bañarse requiere distinguir el agua fría del agua caliente, localizar, identificar y lavar las partes del cuerpo. Me parece que es alfabetización de medios. De hecho, cualquier acción que tenga un propósito definido y que produzca un resultado positivo requerirá cierta forma de alfabetización de medios.

No estoy seguro de qué lugar ocupa la enseñanza de habilidades de vida independiente en los programas de las escuelas locales, pero éste se ha transformado en un programa de instrucción importante en muchas, si no en todas, de las escuelas para ciegos. En la TSBVI, más de un tercio de nuestros estudiantes matriculados son jóvenes mayores de 18 años. Al discutir las razones de su derivación por parte de los distritos locales, las dos preocupaciones más importantes de los educadores y de los padres están dentro de las áreas de habilidades de vida independiente y educación para una carrera. Para mí, esto implica que los distritos escolares locales tienen dificultades para entregar estas áreas del ECC. Después nos referiremos nuevamente a este tema.

Este artículo está siendo un poco redundante, principalmente porque mi definición expandida de alfabetización hace que prácticamente todo el aprendizaje en las áreas del ECC dependa de la alfabetización de medios. Por lo tanto, dedicaré sólo unas pocas palabras al resto de las áreas curriculares.

4. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

La alfabetización penetra en esta área del ECC, especialmente la información auditiva. El estudiante debe aprender a escuchar con atención, porque el tono, el volumen y el énfasis cambiará el significado de las palabras habladas.

5. HABILIDADES DE ESPARCIMIENTO Y RECREACIÓN

Lo primero que viene a mi mente son los numerosos juegos de mesa que requieren de alfabetización para poder jugarlos. El *goal ball*, el *beep baseball* (béisbol con sonido) e incluso los bolos requieren habilidades auditivas para participar.

6. EDUCACIÓN PARA UNA CARRERA

Interactuar con los demás empleados y con los empleadores es esencial para tener éxito en un empleo. Por lo tanto, el nivel básico de alfabetización necesario para el empleo es la habilidad auditiva y expresiva de comunicarse, una habilidad que yo incluyo en la definición de alfabetización de medios.

7. TECNOLOGÍA

Por supuesto, soy consciente del hecho de que aquellos que han desarrollado y promovido el concepto de alfabetización de medios tenían en mente las maravillosas contribuciones de la tecnología a nuestro acceso a información. Pero sostendría que el niño con impedimentos severos que aprende a usar interruptores o el niño que aprende con Intellitools, también participa en alfabetización de medios.

8. HABILIDADES DE EFICIENCIA VISUAL

¿Le parece que aquellos de nosotros que creemos firmemente en ayudar a los niños a lograr la máxima utilización de la baja visión tenemos, una vez más, que apoyar sólidamente nuestra posición? Puedo recordar cuando el trabajo monumental de Natalie Barraga cambió tan drásticamente nuestra posición. No fue fácil aceptarlo en esos días, y ahora parece que tenemos que defender nuevamente la utilización de la baja visión. ¿Es necesario que explique la relación entre las habilidades de eficiencia visual y la alfabetización?. Creo que no.

9. AUTODETERMINACIÓN

¿Qué es esto?, dirá usted. Usted pensaba que había ocho áreas curriculares en el ECC ¡y ahora Hatlen presenta la número nueve! Algunas personas sabias, especialmente Karen Blankenship, sugirieron que la autodeterminación pertenecía al ECC. ¡No fue difícil convencerme! Recuerden que la prueba decisiva para la inclusión en el ECC es si se trata de una habilidad o conocimiento aprendido de manera diferente por los estudiantes videntes y por los que presentan impedimentos visuales. ¿Creen que muchas de las habilidades y conocimientos que resultan en la autodeterminación son aprendidas en forma casual e incidental por los niños videntes? ¿Creen que los niños ciegos y con impedimentos visuales necesitarán aprender la autodeterminación en forma sistemática y secuencial? ¿Perciben la autodeterminación como un problema con algunos o varios estudiantes ciegos y con impedimentos visuales?

Hace varios años leí un libro escrito por Martin Seligman titulado *Helplessness* (“Falta de ayuda”), W. H. Freeman and Company, 1975. Fue publicado más o menos en el mismo tiempo que el libro de Robert Scott *The Making of Blind Men*. Estas dos publicaciones tuvieron un profundo efecto en mí. Scott describió sus investigaciones (algunos lo llamaron sus percepciones) sobre la manera en que las agencias para los adultos ciegos fomentaban una dependencia en ellas entre sus clientes. Por lo tanto, el número de clientes siempre crecía, ya que ningún cliente se “graduaba”.

El libro de Seligman se trata de la falta de ayuda aprendida. Leer este libro fue mi primer acercamiento al término. Ha sido usado ampliamente para describir diversas condiciones desde que se publicó, pero pienso que la utilización de Seligman era la correcta. Al leer esta publicación, me di cuenta de que el autor nunca mencionó la ceguera, pero el libro entero era sobre la ceguera. Esto es lo que me hizo ver. Ahora tenemos en funcionamiento sistemas que entregan servicios a las personas ciegas y con impedimentos visuales, desde que nacen hasta que mueren. Es probable que el niño ciego siga un proceso relativamente continuo desde la infancia hasta la etapa preescolar, hasta la etapa escolar, hasta la rehabilitación, hasta el envejecimiento, en el que hay servicios profesionales disponibles en cada etapa. Aunque ésta es una situación deseada cuando se usa adecuadamente, puede resultar en una severa falta de ayuda aprendida. Seligman destaca que cuando no es la persona la que toma decisiones y hace elecciones, esto puede causar reacciones graves, incluso la pérdida del deseo de vivir. El cita muchos ejemplos de cuando se necesitó una intervención que literalmente devolvió a las personas sus propias vidas.

¿Están de acuerdo en que todos los días corremos el riesgo de crear un ambiente de falta de ayuda aprendida? ¡Puedo pensar en muchos ejemplos!. No se trata solamente de no tener oportunidades de hacer

elecciones o tomar decisiones. Lo que requerimos considerar nosotros como profesionales es si necesitamos crear oportunidades para que los niños y jóvenes ciegos y con impedimentos visuales hagan elecciones y tomen decisiones.

Una de las historias más inolvidables que he oído es la de una profesora de impedidos visuales (TVI) de un área rural del norte de California. Un día, un estudiante ciego de tercer grado comió su almuerzo en la sala de recursos. Ella terminó la mitad de su sándwich, y luego dijo que dejaría la otra mitad sobre su escritorio, sin envolver, para el almuerzo del día siguiente. La profesora apenas podía contener sus deseos de explicar cómo estaría el sándwich al otro día; pero no dijo nada, y el niño regresó al día siguiente y se encontró con un sándwich duro e imposible de comer. Esto permite que el niño haga una elección y que enfrente las consecuencias de esa elección.

Un consejero de rehabilitación me dijo, hace varios años, que la mayoría de las veces en que acudían jóvenes con impedimentos visuales a su oficina, la conversación resultante era más o menos así:

Consejero de rehabilitación: ¿Qué puedo hacer por ti?

Paciente: Encuéntrame un trabajo.

Consejero de rehabilitación: Bien, ¿qué te gustaría hacer?

Paciente: No sé. Sólo encuéntrame un trabajo.

Consejero de rehabilitación: ¿Para qué eres bueno?

Paciente: No sé. Sólo encuéntrame un trabajo.

Puedo imaginar al cliente pensando “¿Qué sucede con este tipo? Quiere que yo tome una decisión o piensa que ya he tomado una decisión. El sistema lo ha pensado todo por mí hasta ahora. ¿Por qué él no es parte del sistema?”

El mismo consejero de rehabilitación me dijo que añoraba el día en que un joven, recién egresado de la escuela secundaria, llegara a su oficina y dijera: “Entiendo que usted me ayudará con mis planes futuros. Es necesario que sepa que ya conozco mis fortalezas y mis debilidades, y qué me gustaría hacer. Mientras usted me guíe y apoye, estaremos bien. ¡Pero usted no tomará el control de mi vida!”

¿No es esto lo que todos deseamos para nuestros estudiantes y pacientes? Queremos que ellos tengan el conocimiento, las habilidades y las capacidades de alfabetización para manejar sus propias vidas. Y ésta es la razón por la cual apoyo que se agregue la autodeterminación al ECC.

Antes de finalizar, debo recordarles que el Currículum Central Expandido no es una opción, ni tampoco un currículum de segundo nivel. Cada niño, cada estudiante debe ser evaluado en cada una de las áreas del ECC y debe recibir instrucción en las áreas necesarias.

Recientemente sostuve una conversación con algunas personas que sugieren que el profesor de impedidos visuales no es necesariamente responsable de la enseñanza del Currículum Central Expandido, pero sí es responsable de supervisar que se enseñen todas las áreas. El desafío real es reunir a otros que tengan el tiempo y puedan encargarse de la enseñanza. He oído esto muchas veces, y la mayor parte del tiempo, después de la conversación se identifican a las personas como padres, profesores de Rehabilitación, profesores de Recreación, profesores de Sala, profesores de Tecnología Adaptativa, voluntarios de la comunidad, etc. Esto origina una preocupación respecto de si el(los) profesor(es) de las asignaturas del Currículum Central Expandido deben tener las habilidades necesarias como profesores de estudiantes ciegos y con impedimentos visuales. Creo que sí.

El conocimiento y las habilidades específicas de los profesores de impedidos visuales son más necesarios para los requerimientos de desarrollo y adaptación del Currículum Central Expandido de lo que son para el Currículum Central Regular.

- ¿Deberíamos sugerir que los padres sean los profesores de habilidades de vida independiente y habilidades sociales?

- ¿Deberíamos sugerir que el profesor vocacional enseñe educación para una carrera?
- ¿Deberíamos sugerir que el profesor de Educación Física o de Recreación enseñe las habilidades de esparcimiento y recreación?
- ¿Deberíamos sugerir que el profesor de Educación Física sea el especialista en orientación y movilidad?
- ¿Deberíamos sugerir que el profesor de Tecnología General enseñe tecnología?

Creo que no.

La verdadera razón por la que existe el Currículo Central Expandido es que las habilidades y el conocimiento son tan únicos, tan especializados en las personas ciegas y con impedimentos visuales, que el especialista general no tendrá idea sobre cómo adaptarse y ajustarse a la enseñanza de estas personas.

¡No, no necesitamos a nuestros mejores y más altamente capacitados profesores de impedidos visuales para que enseñen el Currículo Central Expandido!

¿Se puede decir con seguridad que menos de la mitad de los estudiantes ciegos y con impedimentos visuales de los Estados Unidos recibe instrucción en el Currículo Central Expandido? ¿Es correcto decir que esto no refleja la filosofía de los profesores, sino la estructura del trabajo? Permítanme compartir con ustedes mi concepto sobre el futuro de la instrucción en el Currículo Central Expandido.

1. Los programas de preparación universitaria deben dar más énfasis al Currículo Central Expandido. Esto ayudará a asegurar que los nuevos profesores posean ciertas habilidades básicas en cada una de las áreas del currículum. Si concuerdan conmigo en que, por ejemplo, las habilidades sociales son tan importantes como las habilidades de lectura, entonces ¿no debería el currículum de preparación universitaria reflejar esta situación?.
2. Antes de que existiera un Currículo Central Expandido, los profesores itinerantes trabajaban lo más duro que podían. Luego sucedieron dos cosas. Con el mayor énfasis en la inclusión, los profesores itinerantes se encontraron más oprimidos, ya que aumentó su carga de trabajo y se ampliaron las áreas geográficas. En segundo lugar, a los profesores se les dijo que se esperaba que enseñaran las asignaturas incluidas en el Currículo Central Expandido. No sólo se esperaba que las enseñaran, sino que también se esperaba que evaluaran todas las áreas del Currículo Central Expandido y plantearan objetivos del IEP para cumplirlas.
3. Debemos compartir la responsabilidad. Si asumo que los profesores de los impedidos visuales están trabajando lo más duro que pueden, y que es imposible poner más énfasis en el Currículo Central Expandido, entonces me queda una sola opción: Alguien más tiene que hacer por lo menos parte del trabajo.

Sugiero que tal vez es momento de que nosotros, ustedes y yo comencemos a pensar en la educación de los estudiantes ciegos o con impedimentos visuales como una responsabilidad compartida entre el distrito local y la escuela para ciegos estatal o regional. Supongamos que, en lugar de uno de ellos, sean ambos. Supongamos que todos, los padres, el personal del distrito local y los representantes de la escuela para ciegos nos sentamos juntos a planificar la vida escolar de un niño. Supongamos que esto nos lleva a la conclusión de que gran parte del Currículo Central Expandido debe ser enseñado en la escuela para ciegos y que el niño debe tener el privilegio de avanzar y retroceder en los programas, dependiendo de sus necesidades actuales.

Una falla importante en nuestra filosofía y enfoque para la educación de los estudiantes ciegos y con impedimentos visuales es que existe un sistema que tiene la responsabilidad principal por la educación de cada niño. Sugiero que abandonemos esta posición y que exploremos formas en que podamos satisfacer mejor todas las necesidades de cada niño tomado en forma individual, teniendo dos sistemas que compartan la responsabilidad principal por el niño. Considere la carga que asumen los profesores de los impedidos visuales en los distritos locales. Piense en las ventajas para muchos, muchos niños, al poner a su disposición a los expertos que forman parte del personal de las escuelas para ciegos. También piense en las ventajas que

la educación en las escuelas locales ofrece a los estudiantes que, de otra manera, estarían destinados a pasar todos sus años de estudio en una escuela para ciegos. Entonces verá que esta asociación funciona para ambas partes. Cada niño debería poder acceder a los beneficios tanto de su escuela local como de la escuela regional para los ciegos. Por supuesto, habrá estudiantes para quienes la asistencia continúa a una escuela para ciegos será más adecuada y habrá estudiantes que pasarán toda su vida escolar asistiendo a su escuela local.

Mi ferviente deseo para el futuro es que todas las decisiones relacionadas con la entrega de servicios educativos a los estudiantes ciegos y con impedimentos visuales sean decisiones informadas, tomadas mutuamente por los padres, los distritos locales y las escuelas para ciegos. ¿Puede imaginar una reunión de estos representantes de un niño, todos ellos defensores informados, donde se tomen decisiones a corto y largo plazo relacionadas con su colocación?. En el momento adecuado, el estudiante se unirá al equipo y, juntos, este grupo planificará su futura educación.

Puedo imaginar el día en que los profesores y administradores de los distritos escolares locales, junto con los padres, se sienten alrededor de una mesa con representantes de las escuelas para ciegos. Puedo imaginar el momento en que esa reunión no genere conductas a la defensiva, sospechas, hostilidades o territorialidad. Puedo imaginar el día en que ni las escuelas locales ni las escuelas residenciales traten al niño como si fuera de su propiedad, y en que ambos sistemas educativos trabajen en conjunto, como socios igualitarios, para entregar el mejor programa educativo a cada niño. ¿Debemos conformarnos con menos?.

Hoy les dejaré tres desafíos.

1. Asegurarse de que cada niño ciego y con impedimentos visuales tenga acceso a una evaluación e instrucción en el Currículo Central Expandido.
2. Examinar su definición de alfabetización y considerar el uso de adjetivos para diferenciar diversos tipos de alfabetización.
3. Unir su creatividad con la de aquellos que lo rodean, de modo que podamos encontrar formas de presentar los materiales en braille en un formato multimedios útil y amigable para el lector.

Tecnología para promover la alfabetización: Ideas para actividades de alfabetización significativas

Por Sharon Nichols, especialista en tecnología, TSBVI Visually Impaired Outreach

Resumen: Este artículo entrega ideas sobre formas de usar la tecnología para promover las habilidades de alfabetización para los estudiantes con impedimentos visuales.

Palabras clave: Programación, tecnología, alfabetización, computadoras, dispositivos para tomar notas.

Aprender a usar una computadora y un dispositivo para tomar notas es una habilidad importante para los estudiantes ciegos y con impedimentos visuales de hoy. Dar a los estudiantes una razón divertida y práctica para usar una computadora hace que el aprendizaje sea mucho más motivador que simplemente avanzar por una serie de lecciones sobre cómo usar un programa de procesamiento de palabras. También es importante enseñar a sus estudiantes a usar los dispositivos y aplicaciones que necesitarán más adelante en su vida, como por ejemplo utilizar el correo electrónico, mantener un calendario de organización, escribir un periódico, mantener un archivo de los nombres y números de teléfono de sus amigos y usar una computadora o un dispositivo para tomar notas.

Correo electrónico

En el mundo de hoy, aprender a usar aplicaciones de correo electrónico es una actividad natural para muchos estudiantes. ¡Las recompensas son prácticamente inmediatas! A continuación se entregan algunas ideas para que sus estudiantes ingresen al maravilloso mundo del correo electrónico.

- Hacer que los estudiantes usen el correo electrónico para contactarse con su profesor para impedidos visuales y hacerles preguntas o acceder a actualizaciones semanales de sus trabajos y actividades. Dependiendo de su acceso a equipos y la carga de tareas escolares, el estudiante puede necesitar de un tiempo designado en la escuela para realizar estas actividades.
- Los estudiantes pueden enviarse correos electrónicos entre sí. Varios de nuestros estudiantes se reunieron en un día dedicado a la baja visión para impedidos visuales e intercambiaron direcciones de correo electrónico.
- Enviar a sus estudiantes mensajes por correo electrónico para incentivarlos, información sobre sitios web interesantes o incluso chistes. Esto les da la oportunidad de practicar la forma de abrir y leer su correo electrónico.

Directorio telefónico

Ayude a sus estudiantes a crear un archivo de directorio telefónico usando una computadora o un dispositivo para tomar notas en braille.

- Practiquen habilidades con el teléfono para usar el archivo de directorio telefónico creado por el estudiante.
- Incentive a sus estudiantes a agregar mensualmente a su archivo nuevos números telefónicos (de su familia, amigos, profesores, etc.).
- Pida a sus estudiantes que llamen a la Biblioteca del Estado (State Library) o a RFB&D para solicitar libros. Pídales que mantengan un registro de los libros solicitados en el archivo de directorio telefónico.

Calendario

Use la función de calendario de la computadora del estudiante (por ejemplo, Microsoft Outlook) o un dispositivo para tomar notas en braille. Sus estudiantes pueden aprender a usar esta función para mantenerse al tanto de los trabajos y proyectos de la clase. Todos los estudiantes necesitan aprender a mantener un registro de trabajos y el uso de la tecnología puede reducir el gran volumen de papeles que deben transportar.

Escribir un periódico

Permita que los estudiantes mantengan escritos para su periódico en la computadora o en el dispositivo para tomar notas en braille.

- Solicite a los estudiantes que impriman sus artículos para el periódico al final de la semana para archivarlos. Pedirles que mantengan un periódico progresivo por semana les permite la práctica diaria sobre cómo localizar, abrir y guardar archivos.
- Enseñe a sus estudiantes cómo crear un “diario” en su dispositivo.

Tomar notas

Use la tecnología en la sala de clases para tomar notas. Los estudiantes pueden escuchar o imprimir archivos de notas con los cuales estudiar para sus exámenes.

Completar los trabajos de la sala de clases

Los estudiantes deben usar la computadora y los dispositivos para tomar notas para completar la mayor cantidad de trabajos de la sala de clases que corresponda (recuerden que los trabajos de matemáticas deben escribirse en un Braille Writer). La tecnología permite que los estudiantes entreguen sus trabajos a tiempo y en un formato que puedan leer los profesores de educación general, sus padres y sus compañeros.

Use exploradores ópticos (scanners) para ingresar materiales a la computadora

Enseñe a sus estudiantes a usar un explorador óptico y un software de OCR para ingresar estos materiales a la computadora. ¡Esta será una habilidad que conservarán durante toda su vida e incentivará su independencia!

Dispositivo para tomar notas en braille

- Reforzamiento/Recompensas: Cree un archivo llamado “Braille”. El profesor de sala puede hacer que el estudiante utilice el APH Scholar u otro dispositivo para tomar notas en braille para practicar el alfabeto en braille.
- Revisión de ortografía: Ayude a los estudiantes a crear un archivo denominado “Ortografía de las palabras” (*Spellwords*). Permítales que practiquen la ortografía de las palabras para la siguiente prueba.
- Enseñe el profesor de sala cómo conectar el APH Scholar o la BrailleNote a la computadora para obtener la pantalla visual. Esto incentivará al profesor a “ayudar” con el dispositivo para tomar notas.
- Ayude al estudiante a crear carpetas separadas para cada asignatura (Ciencias, Lenguaje, Estudios Sociales). Tenga un archivo en cada carpeta llamado “tareas” (*homework*). Pida al estudiante que anote sus tareas y las fechas en que debe entregarlas y luego presione la tecla *Return* o *Enter*. Esto permitirá que cada asignatura aparezca en una línea separada en el archivo, lo que facilitará mucho el acceso del estudiante al archivo.
- Ayude al estudiante a crear un archivo llamado “teléfono” (*phone*). Siga el procedimiento de presionar la tecla *Return* o *Enter* después de escribir el nombre y el número de teléfono. Esto permitirá que el nombre y el número aparezcan en la misma línea, separada de las demás.
- Ayude al estudiante a cargar los juegos que vienen con el disco de APH Scholar. ¡Recuerde que los juegos de computadora son el medio por el cual la mayoría de los estudiantes aprende a usar la computadora!
- Consulte los TEKS (Conocimientos y Habilidades Esenciales de Texas) para tecnología y solicite ideas al profesor de Tecnología de su escuela local.
- Uno de sus mayores recursos son los demás profesores de impedidos visuales. Conversen e intercambien ideas.

¡Advertencia! Aunque los dispositivos para tomar notas tienen calculadoras incorporadas, el Perkins Braille Writer sigue siendo el mejor recurso para enseñar habilidades matemáticas. Permite una verificación espacial y paso a paso para el estudiante de braille.

Computadoras

- Comience usando Talking Typer de APH para enseñar habilidades con el teclado. El programa es gratis y registra datos importantes como palabras por minuto, errores en las lecciones y lecciones secuenciales. Este programa emite una voz propia; es decir, viene con habla incorporada.
- Use Math Flash de APH para reforzar las habilidades matemáticas. Tiene diversas configuraciones: adición, sustracción, multiplicación, etc. El profesor puede ajustar el nivel de habilidades y la cantidad de problemas en cada serie de ejercicios. Lo más importante: ¡Es un juego!
- Use los juegos con voz disponibles en <www.gamesfortheblind.com>. Estos juegos hablan sin un lector en pantalla ¡y son entretenidos!. Algunos de los juegos son: Battleship, Simon, Memory, Yahtzee, etc. El CD de juegos completo cuesta sólo \$89.00. Los juegos pueden ser descargados y usados en forma gratuita, pero sólo por 15 días.

- Visite <<http://www.tsbvi.edu/technology/games.htm>> - Juegos de computadora para estudiantes con impedimentos visuales.
- Considere el uso de “Connect Outloud” de <www.freedomscientific.com>. Es igual a JAWS, pero sólo trabaja con MS Internet Explorer, Outlook Express (correo electrónico) y con su propio procesador de palabras. ¡Es un gran comienzo para los estudiantes más pequeños!

RECURSOS

<http://www.setbc.org/res/guides/default.html>

Print Resources for Technology (Recursos de impresión para tecnología). Tiene guías para el Mountbatten Braille Writer, Intellitools, dispositivos ACC y otras tecnologías para impedidos visuales.

<http://www.scis.nova.edu/~marston/order.htm>

- Curriculum for Teaching Blind Students (Currículum para la enseñanza de estudiantes ciegos)
- Microsoft Word: Typing with Keyboard Commands (Microsoft Word: Escritura con comandos de teclado)
- 20 Printed Lessons for Teachers Braille, and Word Files for Students (20 versiones impresas para profesores de Braille y archivos en Word para estudiantes)

Margaret Marston, Ph. D. Copyright 2001

<http://www.tsbvi.edu/technology/dtb-iep.htm>

HEP Objectives for Using Digital Talking Books (Objetivos HEP para el uso de libros parlantes digitales). Si no sabe de qué se trata, ¡averíguelo!

http://www.setbc.org/projects/virg/p2_09.html

Visually Impaired Resource Guide – Assistive Technology for Students who use Braille: Braille Lite (Guía de recursos para impedidos visuales – Tecnología de asistencia para estudiantes que usan braille: Braille Lite).

<http://www.setbc.org/projects/virg/part2.html>

Visually Impaired Resource Guide – Assistive Technology for Students who use Braille (Guía de recursos para impedidos visuales – Tecnología de asistencia para estudiantes que usan braille).

<http://www.parquesoft.com/emp/altamira.htm>

Usando Word 2000 – Conceptos básicos – Tutorial. Audios tutoriales grabados en español que facilitan el aprendizaje para el manejo de las aplicaciones más comunes bajo la plataforma de Windows (teaching MS Word in Spanish).

<http://tte.tamu.edu>

Texas Text Exchange (Intercambio de textos en texas) - ¡Bienvenido a Texas Text Exchange. La primera biblioteca digital, con base en Internet, de libros electrónicos para el uso exclusivo de los estudiantes con discapacidades! La TTE tiene 441 libros en línea y 100 instituciones activas en los Estados Unidos y Canadá.

<http://www.pulsedata.com/handlers/display.cfm/8,420,18,24.html>

Pulse Data Releases Key Web, el primer navegador de Internet portátil para personas ciegas.

Ventajas del uso del braille sin contracciones

Por Ann Adkins, especialista en educación, TSBVI Visually Impaired Outreach

Resumen: Este artículo describe las ventajas de la enseñanza y el uso del braille sin contracciones para satisfacer las necesidades de alfabetización de los estudiantes con impedimentos visuales.

Palabras clave: Programación, alfabetización, lectura, braille, braille sin contracciones, braille con contracciones, braille grado uno, braille grado dos, braille alfabético.

En un esfuerzo por satisfacer las necesidades de todos los estudiantes con impedimentos visuales, los profesores de impedidos visuales (TVI) deben explorar todas las formas de alfabetización y ser capaces de enseñarlas a sus estudiantes. En la sección “Novedades y perspectivas” de esta edición de *VER/OÍR*, Phil Hatlen nos incentiva a ampliar nuestras definiciones de alfabetización para incluir diversos tipos de alfabetización, como la alfabetización en materiales impresos, la alfabetización en braille, la alfabetización táctil, la alfabetización auditiva y la alfabetización de medios. En nuestro continuo estudio de la alfabetización, incentivamos a los profesores, estudiantes y padres a considerar todas las opciones e incluir una combinación de enfoques para llevarla a cabo. En este artículo nos gustaría examinar el uso del braille sin contracciones (también llamado braille grado uno o braille alfabético).

Para quienes aprenden en forma táctil, la alfabetización no debería estar limitada al uso de braille con contracciones (o braille grado dos). En el pasado, muchos profesores de impedidos visuales en Texas han enfatizado el uso del braille con contracciones y, para algunos, la alfabetización en braille incluso ha sido definida como la habilidad para leer y escribir en braille grado dos. Esto puede haber sido causado porque la mayoría de los materiales para la instrucción usaban braille con contracciones (como el programa Patterns de la American Printing House for the Blind), y porque la mayoría de los libros en el sistema braille fue impreso con contracciones. Otras razones para enfatizar el uso del braille con contracciones se discutieron en un artículo previo de *Ver/Oír*: “Lectura para todos, ampliar las opciones de alfabetización”, de Cyral Miller y Ann Rash (verano, 2001), que describe los resultados de una encuesta a profesionales que trabajan con impedidos visuales. El principal uso del braille sin contracciones parece haberse dado con los estudiantes que tenían problemas de aprendizaje o discapacidades adicionales, y el resultado de la encuesta mostró que el braille sin contracciones puede “aumentar las opciones de alfabetización para los estudiantes con impedimentos visuales y discapacidades múltiples” (Miller y Rash, 2001). Parece ser una creencia común que el braille sin contracciones era un método adecuado sólo para los estudiantes que no eran capaces de dominar las contracciones del braille grado dos. En la lista que aparece a continuación, lo incentivamos a considerar las razones por las que otros estudiantes también podrían beneficiarse del uso del braille sin contracciones.

1. El braille sin contracciones puede entregar más oportunidades de alfabetización. Miller y Rash (2001) describen su uso por diversos profesionales que trabajan con impedidos visuales para ampliar las opciones de alfabetización de los estudiantes que aprenden al tacto.
2. El braille sin contracciones funciona bien con programas de lectura con base fonética, que se encuentran en la mayoría de las salas de clases primarias. El braille sin contracciones permite una correspondencia uno a uno y promueve las asociaciones de letra/sonido, componentes importantes de la alfabetización. El uso de contracciones no refuerza las habilidades fonéticas básicas.
3. Cuando los estudiantes usan braille sin contracciones, pueden participar en lecciones de lectura con sus compañeros videntes. Pueden usar los mismos materiales de lectura que sus compañeros, sólo en formato braille.
4. Ahora están disponibles materiales para la enseñanza de braille sin contracciones, como *Un's the One: Uncontracted Braille FUNdamentals*, de la TSBVI, y *One is Fun*, de Marjorie Troughton (revise los vínculos en el sitio web de la TSBVI. <www.tsbvi.edu>). Ahora está disponible una mayor variedad de libros en braille sin contracciones (visite <www.braillebookshare.com> y la

Agencia de Educación de Texas (TEA) actualmente está trabajando para proporcionar textos de estudio y evaluaciones en braille sin contracciones. Esto ayuda a resolver las preocupaciones de muchos profesores de impedidos visuales en cuanto a disponer de materiales y currículum adecuados para apoyar la enseñanza del braille sin contracciones.

5. Como existe una correspondencia letra a letra entre el braille sin contracciones y el material impreso, es más fácil para los compañeros videntes, los padres, los hermanos y los profesores aprender a leer las letras sin contracciones. Todos quienes están involucrados en la vida del lector de braille pueden participar en su alfabetización.
6. El braille sin contracciones permite una realimentación inmediata por parte del profesor de sala. El o ella no tiene que esperar a que el profesor de impedidos visuales transcriba braille una vez que ha aprendido las letras básicas o consulta un ayuda-memoria.
7. Como las reglas para deletrear las palabras son las mismas en el braille sin contracciones y en el material impreso, los estudiantes pueden aprender a deletrear y a pronunciar los sonidos de cada letra de las palabras al mismo tiempo y de la misma manera que sus compañeros.
8. 39 de las 50 palabras más comunes en inglés tienen contracciones cuando se escriben en braille grado dos. Muchas incluyen incluso signos de celda inferior. De acuerdo con *The Reading Teacher's Book of Lists* ("El libro de listas para el profesor de lectura"), Prentice Hall, cuarta edición, 2000, estas palabras componen aproximadamente un tercio de todo el material impreso, y son las palabras que los profesores primarios enfatizan a sus estudiantes como "palabras instantáneas". Los ejemplos incluyen varias palabras comunes como: the (él o la), and (y), from (desde), for (para) e it (esto) y palabras de celda inferior como: be (ser o estar), to (hacia), in (en), was (era o estaba), were (eran o estaban) y his (de él). Al comenzar a leer, también aparecen sufijos comunes que involucran el uso de contracciones en braille, como: -ing, -ed, -er y -est. El uso de contracciones en estas primeras palabras hace que la lectura sea más compleja para los lectores en braille principiantes.
9. Existen 180 reglas para aprender en el braille sin contracciones, en comparación con las 450 reglas del braille con contracciones.
10. El braille sin contracciones puede promover una mayor velocidad y fluidez en la lectura (Troughton, 1992; Miller y Rash, 2001).
11. El braille sin contracciones puede promover una mayor interacción con los compañeros. Sally Mangold informó en el *Braille Monitor* (octubre de 2000), que los estudiantes de Minnesota mostraron una mayor interacción y participación con los estudiantes videntes, tanto académica como social. La investigación de Marjorie Troughton también mostró una mayor interacción con los compañeros cuando los estudiantes usaban braille sin contracciones.
12. Los profesores de Minnesota (Mangold, 2000) y los profesores que participaron en el estudio de Troughton también informaron sobre mayores puntajes de rendimiento académico, en la velocidad y en la precisión de la lectura con el braille sin contracciones en comparación con el braille con contracciones.
13. En *One is Fun*, Troughton describió cómo la motivación y el interés por la lectura mejora con el uso del braille sin contracciones. Aunque es difícil de medir, los profesores de su estudio notaron que motivaba a pensar más que a memorizar, permitía que sus estudiantes ayudaran a sus compañeros videntes y era "muy divertido". Miller y Rash también citan la publicación *Instructional Strategies for Braille Literacy* ("Estrategias de instrucción para la alfabetización en braille"), AFB, Wormsley y D'Andrea, 1997, que mostraba que el braille sin contracciones puede promover la autoestima.
14. El braille sin contracciones facilita una rápida transición del material impreso al braille para adultos y estudiantes accidentalmente ciegos (Mangold, 2000). El braille sin contracciones permite un éxito anticipado con los desafíos mecánicos de la lectura en braille (Miller y Rash, 2001) y este éxito puede ser reconocido y apoyado con facilidad.

15. El braille sin contracciones puede ser un exitoso método de lectura para los estudiantes que luego experimentarán una transición al uso de braille con contracciones (Miller y Rash, 2001).
16. Se han informado menos errores de lectura en sentido contrario cuando se usa braille sin contracciones, especialmente para los estudiantes que usan braille sin contracciones durante un período más largo antes de su transición al braille con contracciones (Troughton, 1992).
17. El braille sin contracciones funciona bien con un enfoque lingüístico para la lectura.
18. El braille sin contracciones funciona bien con los estudiantes de ESL e idiomas extranjeros.
19. El braille sin contracciones funciona bien para los estudiantes que usan medios dobles para la alfabetización, por ejemplo los estudiantes que usan materiales impresos pero que también necesitan braille.
20. El braille sin contracciones puede funcionar bien con los estudiantes sordos y ciegos, ya que el deletrear con los dedos no está correlacionado con las contracciones en braille.
21. Debido a que concuerda con el material impreso letra por letra, los estudiantes pueden usar braille sin contracciones en diversos juegos de mesa (Monopolio, Scrabble), juegos de carta (Uno) y actividades de esparcimiento con miembros de su familia y amigos videntes.
22. Troughton determinó que como es más fácil escribir en braille sin contracciones, los niños pueden escribir sus propias composiciones más rápido y con mayor independencia.
23. Marjorie Troughton determinó que los libros escritos en braille con contracciones NO ocupan un espacio significativamente menor que los mismos libros escritos en braille sin contracciones. La investigación presentada en la Convención Nacional de CEC, en 1999, mostró que el braille con contracciones ahorra sólo un 20% de espacio (Ross, Scheira y Urick).
24. El braille sin contracciones puede hacer que la producción de materiales en braille sea más fácil y ayuda al braille asistido por computadora (Troughton).

Muchas de las ideas presentadas en este artículo fueron generadas como parte de un grupo de estudio para mejorar el braille y las habilidades de alfabetización de los estudiantes con impedimentos visuales de Texas. Esperamos que usted descubra otras ventajas a medida que explore los usos del braille sin contracciones, e incentivamos a los profesores de impedidos visuales, a los estudiantes y a sus padres a examinar todas las opciones de alfabetización. También lo incentivamos a contactarse con el equipo de impedidos visuales (IV) de Outreach para entregarle información sobre su experiencia con braille sin contracciones (Ann Adkins, en el tel. 512-206-9301, o en <annadkins@tsbvi.edu>). Ann Rash, especialista en educación de TSBVI Visually Impaired Outreach, actualmente está recolectando datos sobre el uso de braille sin contracciones en Texas e invita a todos los interesados en probar el braille sin contracciones a contactarse con ella (en el tel. 512-206-9269 o en <annrash@tsbvi.edu>) para participar en esta recolección de datos.

REFERENCIAS

Mangold, S. *Trends in the Use of Braille Contractions in the United States: Implications for UBC Decisions* (“Tendencias en el uso de contracciones en braille en los Estados Unidos: Implicancias para las decisiones de UBC”), *Braille Monitor*, octubre 2000. The National Federation of the Blind (Federación Nacional de Ciegos).

Miller, C. y Rash, A. *Reading for Everyone: Expanding Literacy Options* (“Lectura para todos, ampliar las opciones de alfabetización”), *Ver/Oír*, verano 2001. Escuela para los Ciegos e Impedidos Visuales de Texas, Austin, Texas.

The Reading Teacher's Book of Lists (“El libro de listas para el profesor de lectura”), 2000. 4^o edición. *The Learning Network, Prentice Hall*, pág. 47.

Ross, D., Scheira, J. y Urick, MJ. *Print Materials in Grade 1 and Grade 2: Physical Comparison for Space Usage* (“Materiales impresos en grado uno y grado dos: Comparación física del uso de espacio”). Convención Nacional CEC, Charlotte, NC, 16 de abril de 1999.

Troughton, M. (1992). *One is Fun: Guidelines for Better Braille Literacy* (“Uno es divertido: Directrices para una mejor alfabetización en braille”). Brantford, Ontario.

Wormsley, D. P. y D’Andrea, F. M., Eds. (1997). *Instructional Strategies for Braille Literacy* (“Estrategias de instrucción para la alfabetización en braille”). American Foundation for the Blind (Fundación para los Ciegos de Norteamérica), Nueva York.

Cinco fases del tratamiento educativo usado en el aprendizaje activo. Basado en extractos de *Are you Blind?*, de la Dra. Lilli Nielsen

Por Kate Moss, especialista en educación, Texas Deafblind Outreach

Resumen: Este artículo comparte información del libro de la Dra Lilli Nielsen Are you Blind? (“¿Eres ciego?”). Se concentra en cinco fases de los enfoques educativos que los profesores deben usar al trabajar con los niños si están utilizando la teoría del aprendizaje activo.

Palabras clave: Programación, ciego, sordo, aprendizaje activo, Lilli Nielsen.

La Dra. Lilli Nielsen es la autora de varios libros que examinan la forma en que los niños con impedimentos visuales aprenden, especialmente aquellos que presentan otras discapacidades. Durante un período de más de veinte años ha desarrollado su enfoque para trabajar con estos niños, que se denomina “aprendizaje activo”. Esta forma de abordar el tema se basa en la idea de que los niños aprenden exclusivamente realizando acciones más o menos hasta la etapa del desarrollo de los tres años de edad. Las acciones de examinar y experimentar con objetos usando su cuerpo es la base para el desarrollo de las habilidades cognitivas, motoras, de resolución de problemas y sociales. Ella piensa que nuestro rol al ayudar a los niños a aprender es crear ambientes basados en habilidades que el niño ya posee e incentivarlo a usar su cuerpo y su mente para realizar tareas de más alto nivel. En su libro *Are you Blind?* esta profesional discute cinco fases del tratamiento educativo que deben usar los profesores al trabajar con los niños. Este artículo examinará estas cinco fases y compartirá algunos de los aspectos destacados en este libro.

Es importante considerar que antes de empezar a trabajar con cualquier niño o niña, es necesario realizar una completa evaluación de sus habilidades y desarrollo emocional, para saber dónde comenzar. Si usted comienza en un nivel demasiado alto, probablemente hará que el niño se frustre, y si comienza en un nivel demasiado bajo, corre el riesgo de que el niño pierda el interés y la motivación. La Dra. Nielsen ha desarrollado una herramienta sumamente completa de evaluación, el llamado “Esquema funcional” (*Functional Scheme*), Nielsen, 2000, y un currículum para ayudar a los profesores denominado *FIELA curriculum – 730 Environments* (“Currículum FIELA – 730 ambientes”), Nielsen, 1999.

FASE I: LA TÉCNICA DE OFRECER

Los niños en este nivel

Los niños en este nivel de desarrollo pueden parecer reacios a hacer demasiado. A menudo son pasivos o incurrir en comportamientos de autoestimulación. Su mundo existe en su mayor parte dentro de los límites de sus propios cuerpos. Rara vez buscan a los demás para interacciones sociales y pueden tener experiencias limitadas de interacción con objetos y su ambiente. Esto generalmente ocurre debido a discapacidades motoras o condiciones de salud que dificultan el movimiento y/o impedimentos sensoriales que evitan que el niño sea seducido por las cosas que ve y por los sonidos que oye, los que generalmente motivan a un niño en desarrollo.

El rol del adulto

En esta etapa, Lilli recomienda usar con el niño la técnica de ofrecer. En principio, es necesario que el adulto prepare un ambiente, por ejemplo un tablero de resonancia con varios objetos motivadores, de manera que el niño o niña pueda tener un contacto accidental con estos objetos si realiza algún movimiento. Además, el adulto estará con el niño, sentado a su lado o apoyándolo en posición sentada detrás de él, si el niño confía en el adulto lo suficiente como para tener un contacto cercano. Si no es así, el adulto debe respetar la necesidad de distancia del niño y moverse sólo lo más cerca que pueda, de modo que el niño parezca sentirse cómodo. Uno de sus objetivos en este nivel es simplemente que el niño permanezca en la misma habitación con el adulto.

La primera tarea del adulto es simplemente ofrecer al niño juguetes y objetos dejándolos debajo de su mano. El niño puede tocar o tomar los objetos cuándo y cómo lo desee. El adulto no conversa con el niño o niña mientras explora el objeto a su manera. Si al niño se le cae o arroja el objeto, el adulto simplemente le ofrece otro objeto. Mientras ofrece los objetos, el adulto debe, además, observar y tomar nota de los objetos con los que el niño parece disfrutar y los que aparentemente le desagradan. ¿Cuáles son las características del objeto que parece ser de interés para el niño?, ¿cuáles son las acciones que el niño realiza con el objeto?, ¿cómo el niño explora el objeto y por medio de qué acciones físicas? (golpearlo, llevarlo a su boca, lanzarlo, hacerlo rodar, etc.), ¿qué provoca angustia en el niño y cómo demuestra esta angustia?, ¿muestra el niño interés en tener contacto con el adulto?, ¿cómo lo hace?.

Propósito de la técnica de ofrecer

- Convencer al niño de que puede confiar en que el adulto no tiene intención de exigirle que haga absolutamente nada. La única exigencia de Lilli es que el adulto desea jugar en la misma habitación que el niño.
- Observar las reacciones del niño.
- Saber lo que al niño le agrada y lo que le desagrada.
- Descubrir qué puede asustar más al niño.
- Aprender sobre la forma de contacto del niño, usarla para evaluar su nivel emocional.
- Introducir una actividad propia adecuada.
- Entregar al niño la base para su introducción exitosa a la fase II.

Puntos que enfatiza Lilli en este nivel

- No se acerque mucho al niño en forma demasiado rápida. Acérquese un poco y observe su reacción.
- Muestre un interés activo y positivo en cualquier cosa que esté haciendo el niño.
- Algunos niños no comienzan a jugar hasta estar seguros de que el adulto ha abandonado la habitación. Periódicamente deje de jugar durante un minuto o un minuto y medio y sólo siéntese en silencio para ver cómo el niño responde. ¿Parece ser su comportamiento una invitación para que usted continúe con su actividad?
- Todo lo que haga el adulto debe parecer un “ofrecimiento”. Si el niño trata de iniciar una actividad, no le dé demasiada importancia a esto; actúe como si lo hiciera todos los días.

FASE II: LA TÉCNICA DE IMITAR

Los niños en este nivel

Los niños en este nivel generalmente están un poco más interesados en las cosas externas a sus cuerpos, aunque aún pueden mostrarse reticentes, especialmente con personas poco familiares o con personas en las

que no confían. Sus intereses también pueden tener un alcance muy limitado. Puede ser que continúen mostrando muchos comportamientos de autoestimulación, pero son más conscientes de los demás y pueden ser seducidos a interactuar con las personas en quienes confían. Generalmente, no inician muchas interacciones o muestran formas limitadas de tener contacto con los demás. Pueden jugar más con los objetos, pero sus juegos con los demás se dan más en el nivel de juego paralelo que de juego interactivo. Además, puede ser que realicen sólo algunas acciones con los objetos y que solamente tengan una participación limitada en las actividades. En este punto, el niño puede parecer inseguro de sí mismo en muchas de sus acciones.

El rol del adulto

En este nivel, el adulto sigue preparando el ambiente con objetos y actividades que son altamente motivadoras para el niño. Por ejemplo, si al niño le agrada un objeto que vibra, el adulto tratará de encontrar varios objetos distintos, que vibren de manera diferente. Si al niño le agrada particularmente cierto color o textura, el adulto busca objetos que parezcan ampliar la experiencia del niño con otros objetos que compartan esa cualidad. A un niño que conocemos le agrada golpear y jugar con moldes de aluminio desechables para pastel. Las cualidades de estos objetos que parecían interesarle más a este niño eran el sonido que producían y que podían doblarse para cambiar su forma. También podría haberle interesado que eran livianos, brillantes y fríos al tacto. Otros objetos que podían ofrecérsele eran: recipientes metálicos de diferentes tipos y tamaños, como moldes de pasteles individuales, un asador para pavo, una cajita de galletas, una lata de café metálica; láminas de aluminio brillantes; revolvedores de alambre; resortes de metal; cucharas metálicas; rodamientos de bolas de metal o bolas de relajación china y otros materiales brillantes y/o flexibles.

En esta fase, el adulto comienza imitando las acciones del niño con los objetos. Por esta razón, es buena idea tener varias cantidades de un mismo objeto. Si el niño golpea el objeto, el adulto hace lo mismo; simplemente jugando al lado del niño en el mismo nivel. Después de un tiempo, el adulto puede introducir una nueva acción con el objeto y ver si el niño lo imita. Si el niño también lo hace, ¡fantástico!; si no, el adulto debe volver a imitar nuevamente la acción del niño. Estamos hablando de un juego con turnos. “Tú me muestras algo y yo pongo atención y copio tu acción. Ahora, yo te muestro algo. Quizás tú pondrás atención y copiarás mi acción. Ahora es tu turno nuevamente”.

Propósito de imitar

- Aumentar el interés del niño en las actividades que se realizan cerca de él.
- Aumentar la habilidad del niño de tomar la iniciativa.
- Aumentar la confianza del niño en sí mismo.
- Introducir actividades y movimientos que el niño aún no realiza.

Puntos que enfatiza Lilli en este nivel

- La imitación se hace principalmente a través de las modalidades sensoriales auditivas y táctiles.
- Si el niño arroja un objeto, ¡no lo corrija!. Recoja el objeto, repita su juego y luego póngalo frente al niño. Es mejor tener dos objetos del mismo tipo –uno para el niño y el otro para el adulto–.
- El adulto debe comenzar imitando al niño, luego agregar algunos otros juegos constructivos (por ejemplo, juntar materiales o ponerlos uno dentro del otro) brevemente antes de retornar a la acción que comenzó el niño.
- Un aumento en el llanto o los gritos de un niño que mostraba ese comportamiento antes, debe ser interpretado como un llamado de atención positivo por el adulto.
- Su objetivo es dar al niño la oportunidad de descubrir que estar con el adulto es agradable e interesante y que puede incluir nuevas experiencias auditivas y táctiles.
- También desea que el niño tenga la oportunidad de descubrir que puede tomar la iniciativa y que hacerlo le permitirá lograr la habilidad de dominar algo de lo que lo rodea.

- El niño o la niña aprende que tiene más acciones para contribuir a esta interacción. Esto le permite una mayor identidad propia y la habilidad de iniciar interacciones con otras personas.

FASE III: LA TÉCNICA DE INTERACTUAR

Los niños en este nivel

Los niños en este nivel están comenzando a interesarse en juegos más interactivos (Lilli los denomina juegos “de ti para mí y de mí para ti”). Por ejemplo, puede tener un recipiente con canicas que ambos sostengan y que se turnen para hacerlas rodar hacia adelante y hacia atrás entre ustedes. Usted quiere ver que el niño intenta tener su turno. Puede que no necesariamente el niño inicie estos juegos al comienzo de este nivel, pero puede involucrarse más fácilmente con los demás. A veces, puede desear tener tiempo para explorar un objeto por sí mismo, pero después de un rato volverá a compartir su interés con el adulto. Éste es el niño que está interesado en su ambiente y en las acciones de los demás, por lo tanto, está listo para comenzar a aprender que puede ayudar a los demás. Éste es un niño que también puede necesitar apoyo para la transición de una actividad interactiva que disfruta a una actividad nueva sin el adulto. Algunos niños en este nivel pueden quejarse cuando finaliza una interacción. Es como si el niño dijera: “quiero que te quedes”, y muestra señales de una identidad propia emergente. El niño comienza a tratar cada vez más de hacer contacto con otras personas, a medida que avanza en este nivel.

El rol del adulto

El adulto prepara situaciones y ambientes que fomentarán los juegos interactivos. Es importante que el adulto tenga paciencia y espere que el niño asuma su turno sin tratar de persuadirlo a actuar. Debe estar simplemente tranquilo y en silencio. Si el niño está intentando completar una habilidad motora que aún no domina, pero que concuerda con su desarrollo motor, el adulto puede decir: “Puedes ayudarme”. Si el niño usa sus manos, es necesario que el adulto entregue al niño todas las oportunidades de familiarizarse con la actividad y participar en ella, y completarla en el momento en que desee hacerlo. Si el niño no usa sus manos, el adulto puede modelar la actividad lo más cerca posible de las manos del niño que él lo permita. Esto permite que el niño tenga control de sus manos y pueda retirarlas cuando necesite un descanso. Lilli también nos advierte que debemos detener el juego mientras aún el niño lo está disfrutando. Si se extiende demasiado y el niño ya no lo disfruta, puede no estar dispuesto a seguir interactuando con nosotros. Otro punto que menciona Lilli se refiere al hecho de que el adulto entregue al niño “presentes”. Debe decir “puse leche en tu taza”, en lugar de “hay leche en tu taza”. La sola idea de “tuya versus mía” ayuda a promover la identidad propia del niño. Use una frase como: “tus juguetes están en tu repisa y mis juguetes en mi repisa”. El adulto también prepara al niño cuando se acerca el momento de finalizar la interacción, para que el niño no perciba que el adulto lo está rechazando.

Propósito

- Ayudar al niño a aprender la dependencia adecuada en una o más personas.
- Ayudar al niño a iniciar interacciones.
- Aumentar el desarrollo de la identidad propia del niño.
- Entregar al niño la base del desarrollo social.

Puntos que enfatiza Lilli en este nivel

- Concéntrese en juegos del tipo “de ti para mí y mí para ti”.
- Si el niño se interesa en algo que desea explorar por sí mismo, debe respetarlo. Espere pacientemente que el niño ciego use sus dedos para “mirar” un objeto.
- Siempre es importante esperar que el niño inicie su parte del juego.

- Termine una acción que puede ser demasiado compleja para el niño, pero al mismo tiempo dígame que él puede ayudar con la acción.
- Muévase a un ritmo lento. Sepa cuando el niño tiene demasiado en que pensar por el momento.
- Diga al niño antes de terminar la actividad que se va a ir y que debe realizar otra actividad. Él puede seguir jugando solo si desea hacerlo.
- Si el niño comienza a decir “más” o “de nuevo”, nombra a los adultos o busca la atención de los adultos, está listo para la fase IV, mientras continúa con las fases I-III.

FASE IV: LA TÉCNICA DE COMPARTIR EL TRABAJO

Los niños en este nivel

El propósito de usar las técnicas de las fases I, II y III es concentrarse en el desarrollo emocional del niño. Esto se logra estableciendo un intercambio y balance entre períodos de interacción y una actividad propia adecuada, entre la dependencia y la independencia. En la siguiente fase, el niño está listo para aprender que realizar la acción e interactuar con los demás no significa que él debe hacer todo o que debe hacerlo en forma perfecta. El niño muestra confianza al realizar algunas acciones o actividades. Comienza a entender algo el concepto de tiempo y la secuencia de eventos. Puede parecer amenazado cuando se modifican levemente las actividades familiares.

El rol del adulto

El adulto prepara ambientes y actividades que le dan al niño tareas que realizar, sobre la base de lo que ha realizado con éxito. Al principio las tareas pueden ser terminadas en algunos segundos o en unos minutos, sin considerar qué tan perfectamente el niño puede completarlas. Es necesario que el adulto permita que el niño sepa qué parte de la tarea realizará él y qué parte será completada por el adulto. Si el niño es reacio a realizar la tarea después de solicitarlo varias veces, el adulto puede sugerir que la realicen juntos. El adulto debe asegurarse de dar al niño bastante tiempo para completar la tarea, pero si aún así no puede realizarla, considere que la tarea puede ser demasiado compleja. En las tareas complejas, el adulto puede necesitar el uso de diversas técnicas (ofrecer, imitar, etc.) para sus diferentes partes. Haga saber al niño cuánto durará la tarea y qué harán a continuación. En ese momento, puede comenzar a enseñarle conceptos de tiempo como ayer, hoy, mañana, ahora y después. Es importante tener un esquema establecido.

Propósito

- Aumentar las experiencias exitosas del niño.
- Involucrar al niño en nuevas relaciones sociales.
- Aumentar el interés del niño por adquirir nuevas habilidades.

Puntos que enfatiza Lilli en este nivel

- Ayude al niño a aprender que hacer algo no necesariamente significa que debe hacer todo o hacerlo de forma perfecta.
- Las habilidades con las que el niño ha tenido éxito en las fases previas constituyen la base para decidir qué actividades pueden ser usadas para la técnica de compartir el trabajo.
- Realice primero tareas de corta duración (unos segundos o minutos), acepte cualquier cosa que el niño haga como correcta.
- Explique en cada momento qué partes de la actividad realizará el adulto y cuáles estarán a cargo del niño.
- De bastante tiempo para que el niño inicie la tarea y espere en silencio y con calma. Sea neutral.
- Haga saber al niño cuánto se supone que durará la actividad.

- Trate de mantener el ambiente igual o sólo haga cambios graduales.
- Antes de pasar a actividades más complejas y de mayor duración, se debe considerar cuidadosamente la elección de la técnica para cada una de las partes de la actividad.

FASE V: LA TÉCNICA DE LA CONSECUENCIA

Los niños en este nivel

Antes de usar las técnicas para este nivel, es necesario que el niño tenga una edad emocional de dos años. Es en esta etapa en que el niño está listo para aprender que sus acciones propias tienen consecuencias. El niño debe mostrar cierta confianza en lo que puede hacer y sentirse seguro al interactuar con otros en forma general. Puede que aún tenga ciertas dificultades iniciales para manejar los cambios, pero comienza a mostrar más habilidades de adaptación en este nivel.

El rol del adulto

Es necesario que el adulto modele la forma en que funcionan las consecuencias para el niño a través de una discusión sobre las acciones del adulto. Con esto me refiero a decir por ejemplo: “Debo dejar de jugar y preparar la cena, de lo contrario no tendrás nada para comer”, o “Debo pedirte que esperes; necesito buscar una camisa limpia para ti”. Luego, después de un momento, el adulto comienza a preparar situaciones en las que el niño puede experimentar las consecuencias de sus acciones. Por ejemplo: “Si quieres que yo te sirva más leche, debes poner tu vaso sobre la mesa”. El adulto puede aceptar una respuesta no perfecta de parte del niño y puede ser necesario que ofrezca un incentivo, a través de estímulos o modelos. Por ejemplo: “Mira, puedes poner tu vaso aquí”. El niño comienza a entender cómo hacer elecciones.

Propósito

- Ayudar al niño a resistir el cumplimiento de demandas.
- Ayudar al niño a resistir cambios en la vida.
- Ayudar al niño a tener confianza en sí mismo, que es fundamental para la habilidad de tomar decisiones respecto de su vida.
- Establecer la base del sentido de responsabilidad.

Puntos que enfatiza Lilli en este nivel

- Cuando el niño se siente seguro y confiado al realizar diferentes actividades y ha recibido información sobre las consecuencias involucradas en las actividades, debería ser posible dejarlo que experimente las consecuencias. Pero sólo a través de actividades que el niño sea capaz de realizar.
- A medida que el niño es capaz de cumplir más y más solicitudes, puede demandar más atención. No lo valore excesivamente, sino que actúe como si fuera lo más natural del mundo que él o ella pueda hacer algo determinado.
- A medida que aumenta la independencia, el niño puede tener la capacidad de tolerar que a veces no sea capaz de tener éxito en lo que pretende hacer. Estará más preparado emocionalmente para aceptar desafíos importantes en su vida. A medida que avanza, será capaz de hacer amistad con otras personas y decidir cuando se enfrente a situaciones en las que tiene elección.

CONCLUSIÓN

Are you Blind? es un libro que entrega mucha orientación, al trabajar con un niño que está en una edad del desarrollo emocional inferior a los tres años, para los niños en general. Usando las cinco fases del tratamiento educativo que la Dra. Nielsen destaca en su libro, podemos ayudar al niño a crecer emocionalmente. Cuando éste alcance la edad emocional de tres años, se pueden aplicar los nuevos enfoques para la enseñanza.

Podemos comenzar a considerar la incorporación de otros métodos tradicionales de enseñanza en nuestros planes con estos niños que van más allá de simplemente aprender realizando acciones.

NOVEDADES Y PERSPECTIVAS

La División Descentralizada de Baja Incidencia presenta a la Dra. Lilli Nielsen

Por Kate Moss, especialista en educación, Texas Deafblind Outreach

Resumen: Un resumen del taller Active Assessment and Active Curriculum Planning Leads to Active Learning (La evaluación activa y la planificación activa del currículum conducen a un aprendizaje activo) y una discusión sobre la Evaluación de los Esquemas Funcionales (Functional Schemes Assessment) desarrollados por la Dra. Lilli Nielsen.

Palabras clave: Aprendizaje activo, capacitación profesional, Evaluación de los Esquemas Funcionales, currículum FIELA, impedimentos múltiples, ceguera.

Tuve el privilegio de participar en *The Three A's of Active Learning: Active Assessment and Active Curriculum Planning Leads to Active Learning* (Las tres A del aprendizaje activo: La evaluación activa y la planificación activa del currículum conducen al aprendizaje activo), que se realizó en Austin del 19 al 21 de enero de este año. Este evento fue auspiciado por la *Three Low Incidence Disabilities Function* (División de Discapacidades de Baja Incidencia) (LID), con el apoyo del Centro de Servicios Educativos de la Región 3, en Victoria, Texas, y fue diseñado para capacitar a los profesionales sobre la Teoría del Aprendizaje Activo desarrollada por la Dra. Lilli Nielsen, de Dinamarca.

Este taller de tres días tuvo más de 286 participantes, que representaban a 63 equipos educativos provenientes de las veinte regiones de centros de servicios educativos. Los equipos estaban formados por diferentes personas, que incluían a profesores de educación especial, terapeutas motores, especialistas en visión, terapeutas del lenguaje, especialistas en diagnóstico, administradores especiales y padres. Cada uno de los participantes llegó formando parte de un equipo que se concentraba en uno de los tres estudiantes modelo.

Se requirió que cada equipo completara por lo menos las partes referidas a los aspectos motores gruesos y finos de la Evaluación de los Esquemas Funcionales desarrollados por la Dra. Nielsen para lo(s) o la(s) estudiante(s) en el otoño, y que se entregara evidencia de ello a la LID. Esta evaluación está diseñada para ser usada en conjunto con el currículum FIELA sobre aprendizaje activo. Se entregó a cada equipo una copia del currículum FIELA e implementarán estrategias de instrucción de aprendizaje activo con sus estudiantes durante la primavera. Ellos enviarán los resultados del trabajo realizado a la LID. Luego, el equipo actualizará la Evaluación de los Esquemas Funcionales en la primavera de 2004 para documentar el avance del estudiante; estos datos también se enviarán a la LID. Además, cada

Foto 2



La Dra. Lilli Nielsen (al centro) durante la capacitación, con Mary Scott y Brian Jones, del ESC Región 3

equipo participará en dos reuniones TETN (por videoconferencia).

La primera de estas reuniones se realizó el 30 de marzo, de 9 a.m. hasta el mediodía, con una discusión centrada en la implementación de las actividades y el currículum. El 30 de agosto se realizará otra reunión, de 9 a.m. hasta el mediodía, vía TETN; el objetivo de esta reunión será compartir los resultados del proyecto y la forma de seguir participando en la enseñanza del aprendizaje activo.

Mary Scott y Brian Jones, de la Región 3, encabezaron la red de la LID. Ellos han realizado un trabajo excepcional al impulsar juntos esta capacitación y reunir datos de seguimiento, y esperan seguir el desarrollo de los estudiantes que han participado en este proceso durante cierto período de años para evaluar finalmente los resultados a largo plazo de la utilización de esta metodología de instrucción.

Otro real placer para mí, que ocurrió como resultado de mi participación en este taller, fue el tener la oportunidad de entrevistarme brevemente con la Dra. Nielsen. Compartí con ella el artículo “Cinco fases del tratamiento educativo usado en el aprendizaje activo” (véase página 23), con el fin de obtener cierta realimentación respecto de la información que ella incluye en el libro *Are you Blind?*. Agradezco profundamente el tiempo que dedicó a conversar conmigo respecto de este artículo y su predisposición a compartirlo con nuestros lectores de *VER/OÍR*.

La Dra. Nielsen ha hecho una maravillosa contribución a la educación de los niños con impedimentos visuales, sordos y ciegos en Texas y en el mundo entero. Sentimos un dejo de tristeza al oírla decir que probablemente ésta sea su última visita a Texas, ya que requiere un viaje muy largo desde su tierra natal, Dinamarca. La extrañaremos, pero nunca olvidaremos su excelente contribución en el área de la educación de niños con impedimentos visuales.

¡ Un nuevo comienzo! ¡Ha nacido la División de Servicios para Ciegos del Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación!

Por Terry Murphy, director ejecutivo, Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación (Department of Assistive and Rehabilitative Services –DARS–)
Con material adicional del DARS

Resumen: Este artículo discute el cambio de la Texas Commission for the Blind (Comisión para los Ciegos de Texas –TCB–) al Department of Assistive and Rehabilitative Services, Division for Blind Services (Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación, División de Servicios para Ciegos) y los antecedentes de Barbara J. Madrigal, la nueva directora adjunta de esta División.

Palabras clave: Novedades y perspectivas, DARS, División de Servicios para Ciegos, consolidación de la agencia.

Nota del editor: Tal como escribió Terry Murphy en las ediciones previas de VER/OÍR, durante los últimos meses se han producido cambios trascendentales en la agencia previamente conocida como Comisión para los Ciegos de Texas (TCB). Se ha logrado la fusión de los servicios de rehabilitación, los servicios para ciegos, los servicios para sordos y personas con problemas de audición y los servicios de intervención en la niñez temprana en el Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación (DARS). Se ha abolido la TCB y ahora se ha transformado en la División de Servicios para Ciegos. Lo que no ha cambiado es la dedicación y el compromiso del personal de la División de entregar servicios de la más alta calidad a los ciudadanos ciegos de Texas. Terry Murphy aceptó el cargo de director ejecutivo del DARS y nos gustaría compartir con ustedes su mensaje de bienvenida a todos los empleados de este departamento. También se incluye información adicional, entregada por la agencia, sobre Barbara J. Madrigal, la nueva directora adjunta de la División de Servicios para Ciegos.

Acabo de aceptar el cargo de director adjunto del nuevo Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación (DARS). Eso significa que contaré con aquellos de ustedes que serán parte de este nuevo departamento a partir de este día, para ayudar personal y profesionalmente, y hacer lo máximo posible dentro del nuevo sistema de servicios humanos y de salud integrados.

La creación del DARS significa que los programas de servicios de cuatro grandes agencias con exitosa historia y notables registros de servicios pronto serán una unidad. Muchos de nosotros hemos invertido gran parte de nuestros años de trabajo en estas agencias. Sin embargo, lo importante es recordar que nuestro propósito conjunto sigue siendo el mismo: entregar servicios significativos, efectivos y que cambien la vida de los ciudadanos de Texas que requieren asistencia y rehabilitación para llegar a ser o seguir siendo lo más independientes posible y alcanzar todo su potencial. Sé que puedo confiar en que ustedes transferirán su largo compromiso con la agencia a nuestro nuevo departamento.

Parte de mi nuevo trabajo es liderar el cambio de agencias separadas a un sistema integrado que incentive el pensamiento creativo en el desarrollo de un sistema de entrega de servicios de primer nivel a los ciudadanos de Texas que presentan discapacidades o retardos en su desarrollo. Esto es algo con lo que estoy muy familiarizado, por lo tanto hoy es el primer día en que los desafío a comenzar a pensar más allá de su zona de comodidad. Hoy tienen la oportunidad de transformarse en una parte activa de lo que el DARS pretende ser. También solicito su compromiso para ayudar a crear un ambiente dentro del DARS en el que sea placentero llegar al trabajo cada día. Podemos lograrlo *optando* por llevar al trabajo todos los días una actitud positiva, centrada en nuestra misión y respetando a los demás. Cada uno de nosotros debe estar abierto a la innovación y al cambio, necesarios para hacer de esta consolidación un proceso expedito e invisible para las personas que han dependido de nuestras agencias individuales durante tanto tiempo.

Puedo prometerles que pondré lo mejor de mí al trabajar con todos ustedes para crear una atmósfera en la que se sientan libres para expresar sus ideas. Vamos a construir un sistema sin comparación en la entrega de servicios de asistencia y rehabilitación en el país, con sistemas de servicios humanos similares. Ustedes tienen ese legado y yo apporto mi experiencia al nuevo departamento. Por lo tanto, pienso que ya estamos en una posición poderosa desde la cual comenzar.

El 3 de marzo de este año el Sr. Murphy anunció la nominación de Barbara J. Madrigal como la nueva directora adjunta de la División de Servicios para Ciegos. La Sra. Madrigal ha trabajado como directora adjunta de Programas en la Comisión para los Ciegos de Texas durante seis años. Su dilatada experiencia en la entrega de servicios a individuos ciegos y/o con discapacidades múltiples se extiende desde sus inicios como profesora de Rehabilitación Vocacional, hace 25 años, hasta su cargo de directora adjunta de Programas de la TCB, a cargo de la supervisión de todo el personal que trabajaba en programas en terreno y en la oficina central y el Centro de Rehabilitación Criss Cole. Con su fuerte y entusiasta liderazgo, las actividades para crear confianza en todo el estado realizadas por la agencia se han transformado en la sólida base de todos los programas de servicio al consumidor. Creyendo y apoyando firmemente la unión del potencial de todos los empleados, ella creó y aún lidera muchas y diversas iniciativas en la división.

La Sra. Madrigal es licenciada (bachelor) en Educación para personas sordas y con impedimentos auditivos y tiene una certificación en niñez temprana. También posee una maestría (master) en Administración de Servicios Humanos. Enseñó a niños sordos de la escuela secundaria en el Distrito de Escuelas Independientes de San Antonio, sociología en la Universidad de St. Edwards en su programa de emigrantes y ha trabajado con la Cruz Roja estadounidense en sus servicios a la división de familias de militares. Los diversos honores que ha recibido a través de los años incluyen haber sido seleccionada como el Empleado del Año de la TCB. También recibió el premio a la Mujer Destacada en el gobierno estatal del Consejo de Agencias del estado por su sobresaliente gestión.

Cuando aceptó el cargo, la Sra. Madrigal declaró que la nueva División de Servicios para Ciegos comienza con un personal grandioso y experimentado, y que espera trabajar con la nueva estructura del DARS para seguir entregando servicios sin comparación en el país a los ciudadanos ciegos de Texas.

“Nuestro personal es el núcleo de servicios efectivos. La formación de equipos y la participación seguirá siendo una prioridad”.

Además de su familia y amigos, Barbara es una entusiasta admiradora de todos los deportes – especialmente del equipo de básquet de San Antonio Spurs, de su ciudad natal– y le agrada coleccionar artículos de Coca Cola y Fred Astaire.

El proceso de consolidación de estas agencias es continuo; seguiremos entregándole novedades respecto del DARS y de la División de Servicios para Ciegos. Agradecemos esta oportunidad de seguir brindándole los mejores servicios de habilitación y rehabilitación.

La alfabetización, según Phil

Phil Hatlen, superintendente, Escuela para los Ciegos e Impedidos Visuales de Texas

Resumen: Un análisis profundo sobre la necesidad de expandir la definición de alfabetización para los estudiantes con impedimentos visuales.

Palabras clave: Ciego, sordo, alfabetización, lectura, braille, habilidades auditivas, alfabetización de medios.

Como algunos de ustedes saben, hace tiempo he tenido problemas con la definición de alfabetización que se acepta generalmente. Debido a que aquellos con quienes he discutido estos problemas han sugerido que me desafío a mí mismo sobre este tema, voy a compartir con ustedes algunos de mis pensamientos.

¿Qué es ser alfabetizado? ¿Si puedo leer y escribir en braille soy alfabetizado? ¿Si no puedo leer materiales impresos o en braille, soy analfabeto? La siguiente discusión se basa en una presentación que realicé hace poco en mi escuela.

Creo firmemente que todos los niños tienen la capacidad de ser alfabetizados. Si somos suficientemente creativos, si somos suficientemente imaginativos, si somos suficientemente perseverantes, todos los niños de la TSBVI serán alfabetizados. Todo depende de la forma en que definamos el término. Y yo mantengo que la definición debe considerar las características únicas de los niños ciegos y con impedimentos visuales.

Tengo colegas y amigos cercanos que me dicen que ser alfabetizado significa ser capaz de leer y escribir, ya sea materiales impresos o en braille. Pueden hacer referencia a la mayoría de las definiciones de alfabetización que entrega el diccionario para apoyar su posición. Yo tengo un gran problema con esto, por dos razones básicas. En primer lugar, cuando uno o más sistemas de entrada sensorial están dañados, es necesario cambiar esa definición. En segundo lugar, si el término “analfabeto” sigue teniendo una connotación terriblemente negativa, aquellos de nosotros que no leemos ni escribimos en braille quedamos relegados a una condición que no merecemos.

Recuerdo que en mis primeras experiencias como profesor de niños con impedimentos visuales descubrí que un lector en braille de la escuela secundaria no tenía la oportunidad de mantenerse en el mismo nivel que sus compañeros videntes usando sólo materiales en braille. En esto influye un hecho simple; el material en braille, por su naturaleza, se lee en forma más lenta que el material impreso. Una persona que lee razonablemente bien materiales en braille, leerá a una velocidad de aproximadamente 100 palabras por minuto. Una persona que lee razonablemente bien materiales impresos, leerá a una velocidad de aproximadamente 250 a 300 palabras por minuto. En consecuencia, el lector vidente de la escuela secundaria cubrirá tres veces el material en el mismo período que el lector en braille. No digo esto con la intención de condenar al braille, sino para reflejar las diferencias entre la lectura visual y la lectura al tacto. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes ciegos de la escuela secundaria usa libros grabados o lectores vivos para complementar el braille y poder cubrir la cantidad de material de lectura asignado en una escuela regular. En la mayoría de los casos el braille seguirá siendo el medio que se elige primero, y la mayoría de los usuarios competentes de braille continuará usándolo en todas las situaciones razonables. Lo complementará a través

de la “lectura auditiva” ¿Creen en eso? ¿Creen que escuchar un texto o una novela es una forma de alfabetización? Para aquellos que piensan que esto es un gran acierto, déjenme decirles que es uno de los temas más controvertidos de nuestra profesión. Permítanme compartir con ustedes la cita textual de un escritor sobre la lectura auditiva:

“Hay dos razones importantes de por qué escuchar no es igual a alfabetizar. Primero, para decir que una persona que lee a través de la audición es alfabetizada requeriría un cambio en la definición operacional de alfabetización. Las personas videntes que no pueden leer material impreso se consideran analfabetas. Estas personas pueden tener habilidades excepcionales en la lectura auditiva, pero estas habilidades no son parte de la definición tradicional de ser alfabetizado. En segundo lugar, la definición de alfabetización involucra la habilidad tanto de leer como de escribir. No es seguro que las personas que afirman haber sido alfabetizadas a través de la audición puedan escribir.”

Bien, la posición de una mente estrecha sobre la alfabetización. Pero esperen, ¿quién fue el autor? ¡Dice que su nombre es Hatlen! Sí, escribí esto para columna de Point/CounterPoint en 1996. (“Point/CounterPoint is Listening Literacy”, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, Vol. 90, págs.. 173-175, 1996). Adopté esta posición porque la otra no estaba disponible. Un hombre llamado Dean Tuttle escribió a favor de que la audición era alfabetización. Esto es lo que dijo:

“¿Escuchar es alfabetización? ¡Como una persona ciega, mi respuesta es un rotundo sí! Para mí, gran parte de mi día está lleno de lectura auditiva de libros parlantes, correspondencia por correo electrónico, programas de noticias en un servicio de lectura de una radio local y bases de datos en línea en la biblioteca.”

Pienso que Dean Tuttle entrega una opinión muy clara y creo que es el momento de que nosotros, como educadores de estudiantes ciegos y con impedimentos visuales, apoyemos sólidamente la posición de que, para nuestros estudiantes, la alfabetización puede lograrse a través de material impreso o en braille o a través de la audición.

Por lo tanto, tenemos una tarea por delante. Debemos redefinir la alfabetización de los estudiantes con los que trabajamos. Nuestra nueva definición debe considerar diversas formas de ser alfabetizado. Por supuesto, una de ellas es leer y escribir materiales impresos. Otra es la competencia al leer y escribir en braille. Pero entonces ingresamos a un área oscura, que debemos definir. Debemos considerar las características de la persona para determinar si sólo leer y escribir materiales impresos, sólo braille o una combinación de ambos logrará una alfabetización completa para las personas ciegas o con impedimentos visuales. La respuesta, de acuerdo con Dean Tuttle, es un rotundo “no”. Para Dean, y prácticamente para la mayoría de las demás personas ciegas, se debe agregar la alfabetización a través de la audición. Entonces, decimos a los profesores y padres que su uso prudente de material grabado con sus estudiantes de secundaria es claramente una dimensión de alfabetización para ellos.

¿Y qué sucede con los estudiantes sordos y ciegos de la TSBVI? ¿Qué pasa si uno o una de ellos no lee materiales impresos o en braille y no aprende a través de la audición? ¿Está destinado a ser designado como analfabeto? Si usted fuera el profesor o el padre de este niño, ¿puesto que no desearía que llevara ese estigma! ¿Es el lenguaje de señas una forma de alfabetización? ¿Son los símbolos táctiles una forma de alfabetización? ¿Son las cajas de calendario una forma de alfabetización? Propongo que todas lo son, y como tenemos la creatividad y la flexibilidad necesarias para considerar las fortalezas y las habilidades de cada estudiante individual, cada niño de la TSBVI tiene la capacidad de ser alfabetizado, y ¡el personal de la TSBVI tiene la capacidad de alfabetizar a cada uno de los niños!

El otro día le pedí a mi secretaria que encontrara algunas definiciones de alfabetización en Internet. Ella descubrió lo que pienso es un concepto muy profundo. Por lo menos es profundo para mí, porque no lo había oído antes. Existen expertos en alfabetización en todo el mundo que han desarrollado el concepto de “alfabetización de medios”. Pongan atención en esto:

“Durante más de 500 años hemos enseñado a nuestros niños a leer palabras. Ha llegado el momento de enseñarles también a leer las poderosas imágenes y sonidos de su mundo multimedia.”

Sí, todos vivimos en un mundo multimedia. Un ejemplo simple pero gráfico son los nuevos textos de estudio que se escriben para los estudiantes videntes. Ellos ya no contienen líneas o impresos simples. Tienen palabras en colores, palabras en cursiva, palabras en negritas, cuadros, columnas, fotografías, gráficos y todo tipo de variaciones que pretenden hacer que la página sea visualmente más interesante de leer. Más que eso, gran parte del aprendizaje experimentado por los estudiantes videntes usando estos libros proviene de información no impresa.

Como las personas que conocen el tema han expandido el término “alfabetización en material impreso” a “alfabetización de medios”, nosotros también debemos aceptar el concepto que la alfabetización abarca mucho más que la habilidad de leer material impreso y/o braille.

¿Es analfabeto una palabra ruda? Pienso que sí. A menudo se usa de una manera perjudicial y degradante. Cierra puertas. Estigmatiza. Marca. No tiene ningún propósito positivo designar a un niño como “analfabeto”. Pero si aceptamos y adoptamos la definición tradicional de “alfabetización”, hemos relegado a muchos niños maravillosos, talentosos y valiosos a una condición de analfabeto.

Aunque pienso que hay muchas razones para promover una definición amplia de alfabetización, tal vez incluso adoptar el concepto de “alfabetización de medios”, quizá la razón más persuasiva es que ningún niño de la TSBVI nunca jamás vivirá con el estigma de ser analfabeto.

Ahora conocen mi posición respecto del tema de la alfabetización. Piensen en esta definición desarrollada por el Centro para la Alfabetización de Medios:

La alfabetización de medios es un enfoque del siglo XXI para la educación. Proporciona un marco para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes de diversas formas, desde materiales impresos, vídeos, hasta Internet. La alfabetización de medios permite comprender el rol de los medios en la sociedad, además de las habilidades esenciales de investigación y autoexpresión, necesarias para los ciudadanos de una democracia.

Aunque no hay nada específico en esta definición que sugiera que cubre también a un niño ciego con discapacidades adicionales graves, que usa símbolos táctiles, como una caja de calendario, para lograr una comunicación receptiva y expresiva, mantengo que esto se debe simplemente a que los autores no conocen a los mismos niños que yo.

¿Qué sucede si sugiero que la definición de alfabetización de medios es la habilidad de comunicar necesidades, pensamientos y respuestas y de recibir información a través de la utilización efectiva de los sentidos restantes?

Los descubridores y defensores de la alfabetización de medios tienen en mente algo completamente diferente. Ellos la perciben como una expansión de la alfabetización en materiales impresos, que combina todas las fuentes para recibir y producir medios en este mundo electrónico de alta tecnología. ¡Pero yo digo que robamos su término y le damos nuestro propio significado y llevamos a todos los niños ciegos y con impedimentos visuales al nivel de alfabetización de medios a través de una instrucción creativa, sistemática e inspirada!

Les propongo que dejemos de usar el término “alfabetización” y nos pongamos de acuerdo en que la palabra debe estar precedida por un adjetivo que la defina. Acostumbrémonos a usar: alfabetización en materiales impresos, alfabetización en braille, alfabetización en materiales táctiles, alfabetización auditiva o alfabetización de medios para describir los distintos caminos que llevan a un sistema para recibir y entregar información.

Debo compartir con ustedes lo que considero el otro lado de la alfabetización de medios. Pienso que quienes publican los textos de estudio modernos se han transformado en expertos en el uso de multimedia en sus libros. Tengo regularmente la oportunidad de revisar la adopción de nuevos textos de estudio en Texas, con la misión de evaluar formatos a usar al transcribirlos a braille. Es irónico que, en estos días de creciente inclusión de los niños ciegos en las salas de clases y en los currículos regulares, los materiales de instrucción que reciben son cada vez más difíciles de usar. En una página impresa simple ahora hay barras

laterales, cuadros, fotografías, palabras en negritas, palabras en colores, palabras de varios tamaños diferentes, algunas en cursiva y gráficos. Lo que una vez fue una página impresa simple, con palabras escritas en líneas continuas, ahora se ha transformado en una excitante producción multimedia para los estudiantes videntes. Estoy seguro de que existen datos para apoyar que estos libros visualmente atractivos ayudan a la enseñanza de estudiantes videntes. El libro refleja el mundo multimedia en el que viven los jóvenes hoy en día.

¿Qué hacemos con las versiones en braille de estos libros? Bueno, aún no hemos descubierto cómo hacer multimedia en Braille. El braille es braille, diseñado para leer en forma horizontal a través de una página sin interrupción. Recuerden que el lector en braille sabe poco sobre la página, excepto lo que ha leído y que está bajo sus dedos.

He visto algunos heroicos y algunos engañosos ejemplos sobre cómo presentar material multimedia impreso al lector de braille. Conozco transcritores que, sin el sabio consejo de un profesor, han producido sorprendentes réplicas del libro impreso. Sé lo que es un gráfico de escalera y aún debo descubrir cómo se supone que lo leerá un lector de braille para entenderlo. Los profesores y los transcritores están haciendo lo mejor que pueden, y a menudo demuestran una creatividad asombrosa. Sin embargo, les comento que cuando transcriben a braille estos libros multimedia, son infinitamente más difíciles de leer.

Hace poco revisé un silabario, un libro de lectura inicial. En la copia impresa, se presentaban las palabras clave en colores. La copia en braille usaba métodos de transcripción adecuados y aprobados para indicar las palabras en colores, haciendo que este libro para principiantes fuera mucho más difícil para los dedos que no podían “leer” fácilmente las anomalías entre las letras.

No quiero desalentar a nuestros estudiantes videntes en alfabetización de medios a usar estos materiales de lectura multimedia, pero no puedo evitar preocuparme por los lectores en braille, sentados en una sala de clases regular, tratando de descubrir la estructura de la página transcrita sin la ayuda del profesor de impedidos visuales, ¡que no llegará hasta la próxima semana!

También los desafío a explorar formas en las cuales presentar libros multimedia en braille. Ustedes dicen que “eso es imposible”, y yo les digo que ésa es mi primera reacción también. Pero estamos en una profesión en la que no usa la palabra “imposible”. Por el contrario, estamos en una profesión que, por años, ha descubierto cómo resolver tareas imposibles, cómo usar la creatividad impregnada en nuestra profesión. ¡Cómo tener un pensamiento tan amplio que sorprende a nuestros amigos y colegas!

Libros en braille, gratis

Anuncio del Instituto de Braille de California

Resumen: Un anuncio del Instituto de Braille de California de que están disponibles libros en braille gratis para niños.

Palabras clave: Ceguera, braille, libros en braille, niños, alfabetización.

El Instituto de Braille de California entregará gratuitamente a los niños libros en braille adecuados para su edad. Esto lo hace posible el financiamiento a través de las llamadas Colecciones Especiales, y están disponibles sólo para niños. Para solicitar este servicio llame al tel. 1-800-BRAILLE (1-800-272-4553) y pregunte por Jackie (extensión 1386) del Departamento de Prensa. Luego recibirá un catálogo tres veces al año, desde el cual podrá escoger cuatro libros en braille o un *Kit Dots for Tots*.

Los profesores, bibliotecarios y otros profesionales o no profesionales interesados también pueden solicitar el mismo servicio a través del Programa Partners in Literacy (Socios en la Alfabetización); sin embargo, en este caso el costo es de \$150 al año.

Puede obtener más información en el sitio web <www.BrailleInstitute.org/Publishing/SpecialCollection.htm>.

Escuela para Ciegos Hadley, un recurso que vale la pena explorar

Por Kate Moss, especialista en educación, Texas Deafblind Outreach

Resumen: Este artículo describe algunos de los programas que ofrece la Escuela para Ciegos Hadley y explica los requisitos de elegibilidad para realizar cursos de educación a distancia y obtener créditos.

Palabras clave: Ciego, sordo y ciego, Novedades y perspectivas, Escuela para Ciegos Hadley, curso por correspondencia, aprendizaje a distancia, braille, desarrollo infantil, adaptación.

La Escuela para Ciegos Hadley (Hadley School for the Blind) fue fundada en 1920 por William Hadley, un hombre que perdió su visión a los de 55 años, casi al final de una vida de enseñanza en la escuela. Aprendió por sí solo a leer en braille y decidió que podría enseñarles a los demás. Todos los cursos se ofrecen a través de métodos de educación a distancia. En el pasado, esto se hacía a través de cursos por correspondencia, pero ahora incluyen algunos materiales a través de Internet. Hay más de 90 cursos a distancia disponibles para que los estudiantes elegibles realicen sin ningún costo. Los estudiantes aprenden en la comodidad de su casa y en el momento adecuado para ellos. Los materiales del curso llegan por correo (algunos se pueden descargar), y para los estudiantes de los Estados Unidos y Canadá hay instructores disponibles a quienes se puede llamar a un número de teléfono gratuito.

Toda la información necesaria para comenzar un curso con la Escuela Hadley está disponible en el sitio web de Hadley <<http://www.hadley-school.org>>. Siga el vínculo *Programs* (Programas) en el catálogo de cursos o llame al tel. 1-800-323-4238 para recibir un catálogo de cursos en diferentes formatos. Entre los estudiantes elegibles para Hadley, se incluyen:

- adultos ciegos (de 14 años de edad o más);
- familiares de un niño ciego o con impedimentos visuales;
- miembros de la familia de un adulto ciego o con impedimentos visuales;
- profesionales del área de la ceguera.

Hadley ofrece cuatro programas educativos: Educación Continua para Adultos; Escuela Secundaria; Educación Familiar y Educación Profesional. El Programa de Educación Continua para Adultos y el Programa de Escuela Secundaria ofrecen cursos en las siguientes áreas: Estudios académicos; braille y otras habilidades de comunicación; Tecnología; Vida independiente y adaptación a la vida; y Esparcimiento y recreación. Los estudiantes de Educación Continua para Adultos que son padres de niños ciegos son elegibles para realizar cursos del Programa de Educación Familiar.

Entre los cursos disponibles se incluyen varios de historia, ciencia, matemáticas y estudios sociales. Existe un interesante curso de historia del arte denominado “Historia del arte a través del tacto y el sonido: El arte del antiguo Egipto”. También están disponibles diversos cursos relacionados con el campo comercial en las áreas de dactilografía, comunicación verbal, alfabetización computacional, ábaco y negocios (por ejemplo, Leyes comerciales, Administración de pequeñas empresas e Introducción a la planificación financiera personal). También están disponibles cursos de vida independiente y adaptación a la vida, que incluyen temas como: El ojo humano, Introducción a la baja visión, Psicología personal, Seguridad personal: Estrategias de autodefensa, y Grupos de autoayuda. Entre otros cursos a distancia se incluyen: Estudios de la Biblia, francés y español conversacional básico, de braille y notación musical en braille, además de cursos de recreación, como por ejemplo ajedrez, jardinería en macetas y el llamado “Moviéndonos por maravillosos lugares al aire libre” (*On the Move in the Great Outdoors*). También existe una serie de cursos sobre alimentación y crianza.

El Programa de Educación Familiar se concentra en temas de vida independiente, tecnología, defensa y adaptación a la ceguera. Aunque algunos de los cursos fueron diseñados para adultos ciegos o con impedimentos visuales graves, también contienen importante información para los miembros de la familia. Se han desarrollado otros cursos específicamente para los miembros de la familia. Entre estos cursos, se incluyen:

- Niñez temprana (Early Childhood)
- Extensión y enseñanza (Reach Out and Teach)
- Aprendizaje a través de juegos (Learning Through Play)

- Desarrollo infantil: Niñez temprana (Child Development: Early Childhood)
- Independencia temprana (Early Independence)
- Encontrando su camino: Manual de actividades para niños en edad de escuela primaria (Finding your Way: Activity Handbook for Elementary School-Aged Children)
- Cómo criar niños responsables (Raising Responsible Children)
- Instrucción en braille, introducción al braille y braille con contracciones (Braille Instruction, Introduction to Braille and Contracted Braille)
- Ábaco 1 y Ábaco 2 (Abacus 1 Abacus 2)
- Acceso a la tecnología: Principios (Access Technology: Beginnings)
- Cómo acceder a programas locales de deporte y recreación (Accessing Local Sports and Recreation Programs)
- Lazo con el College: Cómo apoyar la transición de su hijo a la universidad estadounidense (College Bound: Supporting Your Child's Transition to the American University)
- El ojo humano (The Human Eye)
- Vida independiente (Independent Living)
- Introducción a la baja visión (Introduction to Low Vision)
- Autoestima y adaptación a la ceguera (Self-esteem and Adjusting with Blindness)
- Grupos de autoayuda: Introducción y temas avanzados sobre los grupos de autoayuda (Self-Help Groups: An Introduction and Self-Help Groups Advanced Topics)
- Habilidades sociales: Bases, habilidades sociales: Etapa preescolar; y Habilidades sociales: Escuela primaria (Social Skills: Foundation, Social Skills: Preschool Year and Social Skills: Elementary Years)
- Usando marcadores en relieve (Using Raised Markers)
- Usted, sus ojos y su diabetes (You, Your Eyes and Your Diabetes)

El Programa de Educación Profesional está disponible para los profesionales y paraprofesionales en el área de la ceguera o los impedimentos visuales. Estos cursos, que incluyen muchos de los ya mencionados y el curso Aspectos esenciales del Código Nemeth (Essentials of Nemeth), están destinados a ayudarlo a familiarizarse con los programas de educación a distancia, aumentar sus propias habilidades y entregar el apoyo necesario a medida que su estudiante/paciente se adapta a la ceguera.

Visite el sitio web, llame al teléfono 800-323-4238 o solicite información por Correo Postal (700 Elm Street, Winnetka, Illinois 60093-2554). Descubrirá que la Escuela para Ciegos Hadley es, definitivamente, un recurso que vale la pena explorar.

El Dr. Phil Hatlen recibió premio del CEC

Por Cyral Miller, director de Outreach, TSBVI, Austin, Texas

Resumen: Este artículo describe el Premio al Liderazgo Destacado (Outstanding Leadership Award) que recibió el Dr. Hatlen del Consejo Nacional para Niños Excepcionales (Council for Exceptional Children).

Palabras clave: Novedades y perspectivas, Phil Hatlen, premio, CEC.

El Dr. Phil Hatlen, superintendente de la TSBVI, fue seleccionado por el Consejo Nacional para Niños Excepcionales para recibir el Premio al Liderazgo Destacado del CEC del año 2004. El Consejo para Niños Excepcionales es la organización profesional internacional más grande dedicada a mejorar los resultados educativos de los individuos excepcionales, estudiantes con discapacidades y/o superdotados. Para este premio estaban nominados profesionales de todas las áreas de la educación especial. Los ganadores deben haber hecho una contribución importante a los programas y actividades del Consejo a nivel local, estatal/provincial, nacional y/o internacional, durante un período prolongado. El compromiso y el desempeño ejemplar del Dr. Hatlen al atender a niños y jóvenes excepcionales lo hicieron merecedor de este prestigioso premio. ¡Felicitaciones, Phil!

ANUNCIOS CLASIFICADOS

Envíe por correo ordinario o electrónico sus nuevos anuncios clasificados a Carolyn Perkins a:
TSBVI Outreach, 1100 West 45th St., Austin, TX 78756, o a: carolynperkins@tsbvi.edu.
Encontrará un calendario actualizado del desarrollo del personal estatal en el sitio <www.tsbvi.edu>.

Texas Focus 2004: El profesional itinerante de impedidos visuales

**10 y 11 de junio, 2004
Wyndham Dallas North
Intersection Dallas North Tollway & 1-635
Dallas, Texas**

La mayoría de los estudiantes con impedimentos visuales de Texas es atendida por profesores de impedidos visuales (IV) y especialistas en orientación y movilidad itinerantes. ¿Qué habilidades necesita un profesor itinerante? ¿Cómo puede satisfacer el profesional itinerante las diversas necesidades de los estudiantes con impedimentos visuales? Orador principal: Jean Olmstead, profesor de estudiantes con impedimentos visuales, especialista en orientación y movilidad y autor de *Itinerant Teaching: Tricks of the Trade for Teachers of Students Who Are Blind or Visually Impaired* (Profesores itinerantes: Trucos de la profesión para profesores de estudiantes ciegos o impedidos visuales), se referirá a éstos y a otros temas

Entre otras sesiones se incluirán:

- Estrategias de colaboración
- El proceso de transición
- Colaboración para atender a estudiantes con baja visión
- Asociación efectiva con ECI
- Enseñanza de habilidades para la vida diaria
- ¿Qué es un programa de calidad?
- Cómo crear y expandir el campo del Currículum Central Expandido
- Cómo entregar una dieta sensorial a los estudiantes con impedimentos múltiples
- Pautas de organización para el profesional VI itinerante

La Asociación de Padres de Niños con Impedimentos Visuales de Texas (TAPVI) realizará su primera reunión anual en conjunto con Texas Focus 2004. Presentaremos un resumen del avance y los logros de la organización. Participe con nosotros en un activo intercambio de ideas sobre el futuro de la TAPVI. Realizaremos las reuniones anuales en cada Texas Focus.

Para obtener más información, contáctese con
Jim Durkel en el (512) 206-9270 o en Jimdurkel@tsbvi.edu o con
Melinda Lucas en el (512) 206-9344

Evento previo a conferencia Texas Focus

Barrer con todo: Habilidades para la vida diaria para estudiantes con impedimentos visuales

Presentado por Shelia Dahm, RTC
9 de junio de 2004, 9 a.m. a 4 p.m., Wyndham Dallas North

Las habilidades para la vida diaria abarcan todas las tareas y funciones que realizan las personas, de acuerdo con sus habilidades, con el fin de dirigir sus vidas en la forma más independiente posible. Estas necesidades son variadas, ya que incluyen habilidades de higiene personal, preparación de alimentos, manejo de dinero, seguimiento del tiempo, organización, etc. Las habilidades y el conocimiento que adquieren los estudiantes videntes a través de la observación casual e incidental y de la interacción con su ambiente a menudo son difíciles, si no imposibles de aprender para los estudiantes ciegos y con impedimentos visuales, sin una instrucción directa y secuencial por parte de personas con los conocimientos adecuados.

Para obtener más información, contáctese con
Jim Durkel en el (512) 206-9270 <Jimdurkel@tsbvi.edu> o con Melinda Lucas en el (512) 206-9344

Centro Nacional Helen Keller Equipo de capacitación nacional

- 16 - 21 de mayo, 2004 – Técnicas de orientación y movilidad para recorridos de sordos y ciegos
- 14 - 18 de junio, 2004 – Empleo: El objetivo último (para especialistas en capacitación para el empleo)
- 13 - 17 de septiembre, 2004 – Ampliando los servicios para adultos mayores con pérdida de visión y audición
- 18 - 22 de octubre, 2004 – Imaginar las posibilidades: Enfoque centrado en la persona para la habilitación
- 15 - 19 de noviembre, 2004 – Expandiendo el terreno. La magia de la tecnología

Costo de los seminarios de una semana en el Centro Nacional Helen Keller – Sands Point, NY - \$350
(incluye alojamiento, comidas, capacitación y manual de capacitación)

Para obtener más información, por favor contáctese con

National Training Team
Helen Keller National Center
141 Middle Neck Road
Sands Point, NY 11050
Teléfono: (516) 944-8900 ext. 233; FAX (516) 944-7302
TTY: (516) 944-8637
Correo electrónico <ntthknc@aol.com>
Visite nuestro sitio web: <www.hknc.org>

**22ª Conferencia Nacional sobre
Síndrome Cornelia de Lange
24 - 27 de junio**

Oak Brook, Illinois

Chicago Marriot Hotel
Contacto: Fundación CdLS

<http://www.cdlsusa.org/news/Conference_info.pdf>

**Retiro familiar
Asociación Craneofacial de Niños
24 - 27 de junio**

Tempe, Arizona

Contacto: Jana Butera
1-800-535-3643 o <jbuttera@caakids.com>

**Conferencia ONH/SOD para las
familias
FOCUS 2004
24 - 27 de junio**

Kansas City, Missouri

Embassy Suites Hotel,
7640 NW Tiffany Springs Parkway
Presentadores: Mark Borchert, M.D.,
Campbell Thompson, PhD

Tarifa: \$30 profesional; \$35 por familia (límite 5)
\$10 por cada persona adicional
Contacto: 1-866-362-875

**Conferencia Síndrome de Moebius
9, 10 y 11 de julio, 2004**

Dallas / Ft. Worth, Texas

Para obtener información
envíe un correo electrónico a
<txmoebiu@flash.net>, o visite
<<http://www.moebius syndrome.com/2004/texas2004.htm>>

**Conferencia Internacional Bienal
AER 2004
AER - Donde los sueños se hacen
realidad**

13 - 18 de julio

**The Hilton
en Walt Disney World Resort**

1751 Hotel Plaza Boulevard
Lake Buena Vista, Florida

TARIFA POR HABITACIÓN ESPECIAL:
Tarifa por grupo AER de \$115 más impuestos
¡por habitación single o doble!
Para hacer reservas llame al 800-782-4414 o al 407-
827-4000 y solicite la tarifa AER.
Información de inscripción: Barbara Sherr
Teléfono: 877-492-2708 o 703-671-4500

**Conferencia Nacional
NAPVI/FFCVI presentada por AER
(Asociación para la Educación y Rehabilitación de
Ciegos e Impedidos Visuales)**

15 - 17 de julio, 2004

**The Hilton
en Walt Disney World Resort**

1751 Hotel Plaza Boulevard
Lake Buena Vista, FL 32830

TARIFA POR HABITACIÓN ESPECIAL:
Tarifa por grupo AER de \$115 más impuestos
¡por habitación single o doble!
Para hacer reservas llame al 800-782-4414
o al 407-827-4000 y solicite la tarifa AER

Para obtener más información, incluyendo el
programa de la conferencia y el formulario de
inscripción:

<www.AERBVI.org>

**Conferencia estatal sobre
educación de los sordos**

26 - 28 de julio, 2004

Fort Worth, TX

Renaissance Worthington Hotel

Contacto:

Ruth Hicks

281-634-1543

<ruth.hicks@fortbend.k12.tx.us >

para información sobre inscripción

**Las mejores prácticas para la
enseñanza de estudiantes con
autismo de bajo funcionamiento y
desórdenes penetrantes del
desarrollo**

26 - 30 de julio, 2004

**Prácticas avanzadas en la
enseñanza de estudiantes con
desórdenes en el espectro del
autismo**

2 - 6 de agosto, 2004

San Marcos, Texas

The Meeting Place,
400 C.M. Allen Parkway

Cada taller:

Tarifa de inscripción \$495, sólo 60 cupos

Contacto: 512-461-1298

**Ciclo Conferencistas
Distinguidos
Virginia Murria Sowell
Center**

Michael Collins

Director, Programa Hilton/Perkins
Escuela para Ciegos Perkins

Louis Tutt

Director, Escuela para los sordos y ciegos de
Colorado

***Estrategias de transición para
estudiantes con sordoceguera: Vida,
trabajo y esparcimiento***

17 y 18 de septiembre

Texas Tech University

Facultad de Educación, Sala 001
Lubbock, Texas

Contacto: Dr. Roseanna Davidson
800-742-1997, ext. 246

SWOMA 2004

29 - 30 de octubre, 2004

Greene Family Camp, Bruceville, Texas
(Área Waco)

Tema: Habilidades de recreación, esparcimiento y
deportes

Los materiales de inscripción estarán disponibles a
comienzos de agosto.

**Simposio sobre sordoceguera
Texas 2005**

Fecha preliminar: 18 - 19 de febrero, 2005
Austin, Texas

Marque su calendario y consulte detalles en la
próxima edición de *Ver/Oír*.

VER/OÍR

Publicado trimestralmente: 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 Street
Austin, TX 78756

Si usted ya no desea recibir este boletín, por favor llame a Beth Bible al (512) 206-9103 o envíe un correo electrónico a: bethbible@tsbvi.edu

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

Co-Editores en Jefe

Kate Moss (512) 206-9224;

<katemoss@tsbvi.edu>

David Wiley (512) 206-9219

<davidwiley@tsbvi.edu>

Editor de Textos y Asistente de Diseño

Carolyn Perkins (512) 206-9434

Editor DARS-DBS

Beth Dennis (512) 377-0578

<Beth.Dennis@dars.state.tx.us>

Editor del Sitio Web

Jim Allan (512) 206-9315

<jimallan@tsbvi.edu>

Editor 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>

Transcriptor de Braille TCB

B. J. Cepeda (512) 377-0665

<Bj.Cepeda@dars.state.tx.us>

Editores de Secciones

Editor Sección Familia

Edgenie Bellah (512) 206-9423

<edgeniebellah@tsbvi.edu>

Editores Sección Programación

Ann Adkins (512) 206-9301;

<annadkins@tsbvi.edu>

Holly Cooper (512) 206-9217;

<hollycooper@tsbvi.edu>

Jenny Lace (512) 206-9389;

<jennylace@tsbvi.edu>

Novedades y Perspectivas

Beth Dennis (512) 206-377-0578

<Beth.Dennis@dars.state.tx.us>

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



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.