

VER/OÍR

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

Invierno 2002

Volumen 7, No. 1

Índice

FAMILIA

Información Básica del Plan Educativo Individual (IEP): Lo que la Escuela Olvidó Decirle.....	2
Aquello que las Escuelas Podrían Ignorar Acerca de un(a) Alumno(a) con Impedimento Visual.....	5
Juntos, Vemos.....	8
Mi Primera Lección de Buceo.....	11
Mi Jornada en una Extravaganza Deportiva.....	12

PROGRAMACIÓN

Estimulación Visual: Una Reflexión Personal sobre su Papel y sus Beneficios.....	12
Tecnología de Matemáticas para Alumnos con Impedimentos Visuales.....	19
Libros Electrónicos (Ebooks).....	22
El Método van Dijk para la Valoración Orientada por el(a) Infante.....	24

SÍNDROMES Y SÍNTOMAS

Pérdidas de la Vista y de la Audición Asociadas al Síndrome de Goldenhar.....	26
---	----

NOVEDADES Y PERSPECTIVAS

Cambio.	28
El Verdadero Reto en las Gráficas Táctiles.....	29
El Caso de la Visión Débil.....	31
Mosquitero o Cheque Salarial - ¿Qué Preferiría Usted?.....	33
¡¡¡No Pierda Esta Oportunidad!!!.....	34
¡Hay Disponibles Folletos informativos de Servicios para Sordoinvidentes de California, en Varias Lenguas!.....	36
Citigroup Ofrece \$10,000 Además de Internados de Verano Pagados.....	37
APHont™: Una Fuente para Visión Débil.....	37
Nuevos Recursos Braille Disponibles Ahora.....	38
National Braille Press Publica <i>The Bridge to Braille (El Puente al Braille)</i>	38
Avisos AFB.....	39
Propuesta de Nuevas Reglas para el Comisionado.....	40
Renovación del Acta de los Individuos con Discapacidades.....	40
Anuncios clasificados.....	42

Información Básica del Plan Educativo Individual (IEP): Lo que la Escuela Olvidó Decirle

Por DeAnn Hyatt-Foley, Madre de Familia, Lubbock, Texas

Nota de la editora: DeAnn tiene vasta experiencia en el proceso de educación especial, tanto personalmente, como por ser ex Directora del Path para el Oeste de Texas (PATH – Centro de Capacitación e Información para Padres de Texas), <www.partnerstx.org>. DeAnn continúa trabajando con los padres de niños con necesidades especiales, enseñándoles cómo abogar por sus niños. Ella y su marido, Matt, tienen un hijo adolescente con Síndrome de Asperger. El artículo siguiente a éste, “Aquello que las Escuelas Podrían Ignorar Acerca de un(a) Alumno(a) con Algún Impedimento Visual”, discute las evaluaciones adicionales requeridas para atender las necesidades de un(a) niño(a) con algún impedimento visual. Incluye una lista específica de verificación para cuestiones visuales que puede utilizarse en conjunto con la lista de IEP básica descrita abajo.

Durante más de 20 años se ha garantizado a los niños con discapacidades el derecho a una Educación Gratuita Adecuada (Free Appropriate Public Education-FAPE, por sus siglas en inglés). Los estados que reciben financiamiento para educación especial están sujetos a las leyes Federales que obligan a los distritos escolares a identificar y a proporcionar una FAPE a los niños de 3 a 21 años de edad, en el Ambiente Menos Restrictivo posible. Esta ley Federal se llama Acta de Educación para Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Act-IDEA, por sus siglas en inglés). Un aspecto interesante de IDEA (conocida anteriormente como Acta de Educación de Todos los Niños Discapacitados – Education of All Handicapped Children Act) es que los padres fueron la fuerza motriz de la misma con sus demandas de “derecho-a-la-educación” que se plasmaron finalmente en estas leyes Federales. Como resultado de tales esfuerzos, todos los padres son participantes equitativos en el proceso de toma de decisiones de IDEA.

Algunos distritos escolares hacen poco para garantizar que los padres sepan cuál es su papel y sus derechos en el proceso IEP. En consecuencia, muchos de los padres de niños que califican para los servicios de IDEA, no conocen la información básica para diseñar un Plan Educativo Individual (Individual Education Plan-IEP por sus siglas en inglés). Con frecuencia desconocen cuáles son los elementos que deben incluirse en este documento y qué es lo que hace adecuado a un IEP.

Cada niño que recibe servicios de IDEA tiene derecho a un IEP. El personal escolar y los padres del(a) niño(a) deben desarrollar el IEP antes del inicio de su año escolar y luego implementar el plan. La ley Federal establece claramente que un equipo de trabajo, que incluye a los padres del(a) niño(a), debe diseñar el IEP. La participación de los padres es el reconocimiento de los legisladores de que los padres tienen información valiosa concerniente a sus hijos. El IEP es un plan diseñado para un(a) alumno(a). Es el convenio entre la escuela y los padres que especifica cómo será educado(a). El IEP tiene tres componentes básicos.

EVALUACIÓN, CURRÍCULO Y UBICACIÓN

Evaluación

La evaluación es el primer paso en el proceso IEP. Todas las decisiones del equipo IEP deben basarse en la información de evaluación. El(a) niño(a) deberá ser evaluado en todas las áreas en las que se sospeche discapacidad. La evaluación incluye las pruebas formales (p. Ej. WISC-III, Woodcock-Johnson, etc.), las informales (p. Ej. calificaciones diarias, exámenes en el salón), entrevistas y observaciones. El equipo debe considerar toda la información de las valoraciones posibles, incluso las evaluaciones de los padres. También debe tener en consideración la información proporcionada por cada uno de los padres.

Currículo

El Currículo es el siguiente paso. Se toman los Niveles Actuales de Desempeño (Present Levels of Performance-PLOP's, por sus siglas en inglés) de la información de la valoración del(a) niño(a). Estos establecen lo que puede hacer exactamente el(a) alumno(a). Por ejemplo, "De acuerdo a la Prueba Woodcock-Johnson de Dominio de Lectura, Johnny es capaz de comprender el material de lectura de 4to. Grado con 90% de precisión." La valoración formal es sólo uno de los métodos para determinar los PLOP's. También se pueden utilizar las calificaciones cotidianas y los reportes de padres y maestros.

Después de que se han identificado los PLOP's, el equipo inicia el proceso de diseñar metas anuales *medibles*. De acuerdo a la ley Federal 34 CFR 300.347 (2)(i), deben estar "relacionadas con la solución de las necesidades del(a) niño(a) que resulten de su discapacidad para permitirle involucrarse y progresar en el currículo general," y (ii), "Atender cada una de las otras necesidades educativas del(a) niño(a) que resulten de su discapacidad." La meta es una declaración de lo que el equipo IEP espera que el(a) infante sea capaz de dominar hacia el final del año escolar. Por ejemplo, "Para el 29 de mayo de 2000, Johnny deberá ser capaz de comprender el material de lectura de manera independiente, en un nivel de 5to. Grado con una precisión de 90%, medido por la Prueba de Dominio de Lectura Woodcock-Johnson." La clave para las metas anuales es que deben ser observables y medibles. En otras palabras, usted podrá ir al salón de clases y ver al(a) alumno(a) trabajando para alcanzar las metas. He visto muchas metas escritas del estilo: "El(a) alumno(a) logrará un progreso medible en lectura (matemáticas, escritura)." Otro ejemplo común de meta es: "El(a) alumno(a) actuará apropiadamente en el comedor." Como puede verse, ninguna de éstas metas es medible ni observable. Evite palabras vagas como apropiado, aprenderá, etc. Al pensar en metas, una buena pregunta que hacer a su comité IEP es: ¿Cómo sabremos al final del año si Johnny ha tenido éxito? ¿Cómo veremos el éxito?

El desarrollo de objetivos medibles o parámetros es lo que sigue al diseño de metas. Éstos se piensan de mejor manera como tres o cuatro pasos intermedios entre el PLOP y la meta. Por ejemplo, hemos determinado que Johnny puede comprender en un nivel de 4to. grado y que queremos que comprenda a un nivel de 5to. grado al final del año escolar. El comité IEP determinará los pasos y el proceso necesarios para que Johnny alcance la meta. Probablemente para el final del primer semestre Johnny será capaz de comprender el material de 5to. grado con la ayuda de un maestro, o tal vez será capaz de entender el material escrito de 4to. grado de manera independiente.

Las leyes Federales obligan al IEP a tener una declaración de cómo se medirá el avance del(a) niño(a).

Una razón importante para cerciorarse de que las metas IEP de su hijo(a) pueden medirse, es pedirle cuentas a la escuela de cómo está trabajando con él(la). Es muy difícil establecer que el(a) alumno(a) no ha hecho progreso alguno con palabrería vaga. Cuando las metas son específicas, observables y medibles, los padres cuentan con un sistema para seguir el avance de su hijo(a). El IEP también debe especificar la manera en la que se informará a los padres del progreso de su alumno(a) respecto de las metas anuales. Los padres deben ser notificados, tan seguido como los padres de un(a) hijo(a) no discapacitado (p. Ej. con boletas de calificación). El IEP debe incluir hasta qué punto será suficiente el avance del(a) alumno(a) para permitirle lograr las metas al final del año escolar. Recomiendo plenamente que el equipo IEP utilice una valoración estandarizada para medir el avance del(a) niño(a) a mediados del año escolar. Una herramienta estandarizada en conjunto con boletas pueden ser un sistema efectivo de "verificación y balances". Si el(a) estudiante no está logrando el avance esperado, el comité IEP entonces tendrá cierto tiempo durante la mitad del año escolar para atender y hacer cambios en el IEP.

Después de escribir las metas y los objetivos, el comité IEP debe escribir una declaración de servicios educativos especiales (p. Ej. servicios relacionados, modificaciones al programa y apoyo para el personal escolar) que se proporcionará al(a) alumno(a). Estos servicios deben apoyar al(a) niño(a) en su avance hacia el cumplimiento de las metas anuales. Deben ayudarlo(a) a involucrarse en el progreso en el currículo general, incluyendo las actividades extra y no académicas.

Ubicación

La ubicación es el último paso en el proceso IEP. Debe haber una declaración que incluya cómo será educado el(a) niño(a) y de qué manera participará con otros niños con o sin discapacidades. Si el(a) niño(a) no participa con sus compañeros no discapacitados en clase y en las actividades normales, el equipo deberá anotar la razón en una explicación escrita. Las decisiones de ubicación se basan en las metas y los objetivos del IEP del(a) niño(a). Éste(a) se coloca en ambientes más restrictivos sólo si las metas y los objetivos no pueden alcanzarse en el salón de clases general con ayudas y apoyos suplementarios. El equipo IEP debe hacer un esfuerzo de buena fe para proporcionar el apoyo adecuado antes de separar al(a) niño(a) a un ambiente con mayores restricciones.

Durante más de veinte años, el lenguaje en IDEA ha sido muy claro. Se espera que los padres desempeñen un papel de primer orden en el desarrollo del IEP de su hijo(a). Muchos de ellos no conocen los fundamentos del proceso IEP. Los padres desinformados no son participantes equitativos en las decisiones que se toman en relación al IEP de su hijo(a). Es importante que los padres se involucren y se mantengan informados acerca del proceso IEP. Hay muchas fuentes de apoyo para los padres en su estado. Internet es una fuente maravillosa de información sobre el proceso de educación especial. Un IEP bien diseñado no sólo sigue las intenciones de IDEA; hace responsable a la escuela sobre la manera en la que se educa a su hijo(a). Según mi experiencia al trabajar con padres durante varios años (así como la propia), una vez que los padres han entendido la información básica sobre el IEP, se convierten en verdaderos responsables y defensores de su hijo(a).

IEP: Una Lista de Verificación para los Padres

La siguiente información debe aparecer por escrito en el documento del IEP

- Información de evaluación discutida.
- Niveles Actuales de Desempeño (PLOP's) basados en la información de evaluación para las áreas:
 - ✓ Habilidades académicas
 - ✓ Habilidades no académicas
 - ✓ Habilidades de comunicación
 - ✓ Habilidades sociales y de comportamiento
 - ✓ Tecnología de asistencia
- Las metas anuales observables y mensurables se establecieron basándose en los PLOP's.
- Se estipularon objetivos o parámetros mensurables a corto plazo (intermedios entre los PLOP's y las metas).
- Las metas y objetivos se basaron en las necesidades educativas individuales de su hijo(a).
- Se estableció un método para medir el avance de su hijo(a) (por lo menos tan seguido como el de sus compañeros no discapacitados).
- Se definió una fecha límite para cumplir con cada uno de los objetivos.
- Se incluyó una descripción de los servicios de educación especial que se proporcionarán.

- Se especificaron las modificaciones así como las ayudas y los servicios suplementarios (para que su hijo(a) pueda participar en el currículo general con sus compañeros no discapacitados).
- Se anotó el tiempo en que su hijo recibirá cada servicio educativo y especializado. Este incluye los minutos por sesión y la frecuencia de las sesiones. También incluye las ayudas especializadas que el maestro necesitará para permitirle al(a) niño(a) participar en el currículo general.
- Se estableció la fecha en que empezarán los servicios.
- Se identificó en el IEP a la persona responsable de implementar cada servicio.
- La ubicación se basó en metas, objetivos, ayudas suplementarias y servicios.
- Se agregó una descripción de la forma en que será educado(a) su hijo(a) y cómo participará con otros niños con y sin discapacidades.
- Se dejó claramente establecido la forma en que su hijo(a) participará en exámenes estatales.
- Se discutió la transición, de haberse considerado apropiado.

Agradecemos, de manera especial, a Matt Foley, de Foley, Hyatt-Folley and Associates, así como a Mary Durham de Educational Rights Information & Consulting Center, por su ayuda en la edición de este artículo.

Aquello que las Escuelas Podrían Ignorar Acercas de un(a) Alumno(a) con Impedimento Visual

Por Jean Robinson, Especialista en Familia, TSBVI, VI Outreach

Su hijo(a) podría ser el(a) único(a) alumno(a), o el(a) primero(a) en su distrito escolar con algún impedimento visual. Es imprescindible para usted estar informado(a), para que pueda compartir información sobre las necesidades únicas de su hijo(a) con los profesionales o con su equipo educativo. Como miembro de dicho equipo, uno de sus papeles es recolectar información y ponerla sobre la mesa.

Existen requerimientos específicos adicionales al desarrollar un IEP para un(a) alumno(a) con un impedimento visual. La Evaluación Individual Completa (Full Individual Evaluation-FIE, por sus siglas en inglés) debe incluir un reporte ocular de un oftalmólogo u optometrista. Para cumplir los requerimientos mínimos de las normas federales, de las leyes estatales y de las normas del Consejo Estatal de Educación (State Board of Education), debe contemplarse la siguiente información: agudeza visual (debe anotarse la medida exacta de la agudeza visual corregida a distancia y cerca de cada ojo). El especialista ocular debe estipular, si no pueden obtenerse las medidas exactas, la mejor estimación posible); el campo de visión (medida exacta o mejor estimación del mismo); diagnóstico (tipo del impedimento visual); pronosis; declaración de la severidad de la pérdida (p. Ej. el(a) alumno(a) carece de visión o tiene una pérdida severa después de la corrección). La FIE debe incluir también una Evaluación Funcional de Visión (Functional Vision Evaluation-FVE, por sus siglas en inglés) realizada por un(a) Maestro(a) certificado(a) de los Visualmente Impedidos (TVI por sus siglas en inglés) o por un Especialista Certificado en Orientación y Movilidad (Certified Orientation and Mobility Specialist-CMOS), y una Valoración de Medios de Aprendizaje (Learning Media Assessment-LMA) desarrollada por un TVI certificado.

En cada reunión de IEP o de IFSP (Individual Family Service Plan-Plan Individual de Servicio Familiar para los niños menores a tres años), deberá discutirse un documento como el “Suplemento para un(a) Alumno(a) con algún Impedimento Visual”. Éste describirá en detalle las medidas tomadas para la instrucción en braille, con letras impresas grandes, orientación y movilidad, habilidades compensatorias y acceso a medios especiales. También establece estrategias para la instrucción en habilidades de vida cotidiana y auto ayuda, habilidades sociales, preparación para una carrera profesional, habilidades auditivas y auto defensa.

La siguiente lista de verificación fue desarrollada en Pennsylvania por la Agenda Nacional para los Jóvenes Invidentes y Visualmente Impedidos Incluyendo aquellos con Discapacidades Adicionales. Incorpora algunas de las necesidades únicas de alumnos con impedimentos visuales. Estos ítems no son apropiados para todos los alumnos, pero deben ser considerados para cada uno de los estudiantes. Seguramente usted querrá leer “The Core Curriculum for Blind and Visually Impaired Students, Including those with Additional Disabilities,” escrito por el Dr. Phil Hatlen, Superintendente de la TSBVI. Puede encontrarse en <<http://www.obs.org/napa/goal8.htm>>. Desde ahí usted podrá vincularse a la “Lista de Verificación IEP de Padres para los Temas del Currículo Expandido a Considerar para su Inclusión en el IEP de su Hijo(a)” (“Parent IEP Checklist for Expanded Curriculum Topics to Consider for Inclusion in Your Child’s IEP”) (mostrado enseguida), o ir directamente a <<http://www.obs.org/napa/parentchecklist.htm>>.

LISTA DE VERIFICACIÓN IEP DE PADRES PARA LOS TEMAS DEL CURRÍCULO EXPANDIDO A CONSIDERAR PARA SU INCLUSIÓN EN EL IEP DE SU HIJO(A)

Comunicación/Habilidades de Aprendizaje/Materiales Necesarios Para Todas las Áreas del Currículo

<input type="checkbox"/>	Ábaco	<input type="checkbox"/>	Aumento electrónico	<input type="checkbox"/>	Letra impresa normal
<input type="checkbox"/>	Capacidad para acceder a materiales de la biblioteca	<input type="checkbox"/>	Toma notas electrónico	<input type="checkbox"/>	Digitalizador (scanner)
		<input type="checkbox"/>	Instrucción en escritura manual	<input type="checkbox"/>	Lenguaje de señas
<input type="checkbox"/>	Iluminación apropiada y controlable	<input type="checkbox"/>	Instrucción para teclado	<input type="checkbox"/>	Reglilla y punzón
		<input type="checkbox"/>	Letra impresa grande	<input type="checkbox"/>	Materiales táctiles/gráficas
<input type="checkbox"/>	Dispositivos de aumento	<input type="checkbox"/>	Valoración Medios Aprendizaje	<input type="checkbox"/>	Símbolos táctiles
<input type="checkbox"/>	Braille	<input type="checkbox"/>	Ayudas ópticas de aumento	<input type="checkbox"/>	Calculadora parlante o grande
<input type="checkbox"/>	Impresora Braille	<input type="checkbox"/>	Asientos preferenciales	<input type="checkbox"/>	Grabadora de cinta
<input type="checkbox"/>	Escritor de Braille	<input type="checkbox"/>	Asientos apropiados/	<input type="checkbox"/>	Tiempo ilimitado para exámenes y tareas
<input type="checkbox"/>	Sistema de Calendario		Asientos adaptables		
<input type="checkbox"/>	Computadora con tecnología de acceso	<input type="checkbox"/>	Material grabado		

Orientación y Movilidad-Capacidad para Saber Dónde Está y Moverse con Seguridad por Alrededores

<input type="checkbox"/>	Conciencia corporal	<input type="checkbox"/>	Técnicas de protección	<input type="checkbox"/>	Guía con vista
<input type="checkbox"/>	Instrucción canina	<input type="checkbox"/>	Instrucción precanina	<input type="checkbox"/>	Seguir las indicaciones
<input type="checkbox"/>	Desarrollo de conceptos (derecha, izquierda, etc.)	<input type="checkbox"/>	Alcanzar objetos perdidos/tirados	<input type="checkbox"/>	Materiales táctiles/gráficas
<input type="checkbox"/>	Movilidad/movimiento	<input type="checkbox"/>	Auto orientación para participar en actividades físicas y juegos		

Interacción Social – Capacidad para Interactuar Socialmente de Manera Efectiva con Otros

<input type="checkbox"/>	Obtener conocimiento de habilidades/metas propias	<input type="checkbox"/>	Hacer uso efectivo de la gente de servicios personales	<input type="checkbox"/>	Usar comunicación no verbal y lenguaje corporal
<input type="checkbox"/>	Obtener entendimiento físico/sexual	<input type="checkbox"/>	Obtener ayuda de otros cuando es necesario	<input type="checkbox"/>	Usar orientación corporal y de cabeza correctamente
<input type="checkbox"/>	Hacer y mantener amistades	<input type="checkbox"/>	Entender sus discapacidades	<input type="checkbox"/>	Utilizar resolución de problemas

Habilidades de Vida Independiente – Capacidad para Efectuar Tareas Cotidianas

<input type="checkbox"/>	Habilidades para preparar y consumir alimentos	<input type="checkbox"/>	Habilidades de organización	<input type="checkbox"/>	Teléfono
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Higiene personal	<input type="checkbox"/>	Tiempo y dinero
<input type="checkbox"/>	Tareas del hogar	<input type="checkbox"/>	Seguridad personal		

Ocio y Recreación – Habilidades Necesarias para Participar en Actividades Recreativas

<input type="checkbox"/>	Actividades de adaptación	<input type="checkbox"/>	Obtener conocimiento de actividades preferidas	<input type="checkbox"/>	Programar transporte para participar en actividades
--------------------------	---------------------------	--------------------------	--	--------------------------	---

Educación Profesional – Oportunidad para Aprender de Primera Mano sobre el Trabajo

<input type="checkbox"/>	Aceptar y responder a sugerencias y correcciones	<input type="checkbox"/>	Exhibir calidad laboral que cumpla con estándares	<input type="checkbox"/>	Hacerse responsable de pertenencias y materiales
<input type="checkbox"/>	Respetar normas, reglas y horarios laborales	<input type="checkbox"/>	Exhibir tiempos de trabajo para cumplir estándares	<input type="checkbox"/>	Organizar tareas para cumplir metas
<input type="checkbox"/>	Hacer planes sobre el trabajo necesario	<input type="checkbox"/>	Lograr independencia en un ambiente de trabajo	<input type="checkbox"/>	Establecer una meta realista
<input type="checkbox"/>	Comunicarse de manera efectiva en el trabajo				

Habilidades de Eficiencia Visual – Capacidad para Utilizar una Visión Funcional

<input type="checkbox"/>	Adaptación en el salón de clases (color, contraste)	<input type="checkbox"/>	Participación en examen ocular	<input type="checkbox"/>	Instrucción para explorar y localizar objetos
<input type="checkbox"/>	Instrucción para coordinación ojo-mano	<input type="checkbox"/>	Instrucción en ayuda óptica a distancias diversas	<input type="checkbox"/>	Valoración anual de capacidad de vista funcional
<input type="checkbox"/>	Conocimiento de la condición del ojo y su efecto en la vista	<input type="checkbox"/>	Responsabilidad personal en el cuidado de los ojos		

Desarrollado por la Agenda Nacional (National Agenda) - Pennsylvania
 Agenda Nacional para los Jóvenes Invidentes y Visualmente Impedidos Incluyendo Aquellos con
 Discapacidades Adicionales (The National Agenda for Blind and Visually Impaired Youths,
 Including Those With Additional Disabilities)

Juntos, Vemos

Por Michael Beukenkamp, Alumno, Amarillo, Texas

Mi nombre es Michael Beukenkamp. Estoy en el onceavo grado en la Escuela Secundaria Amarillo (Amarillo High School). Tengo diecisiete años y tengo un perro guía. Su nombre es Sporty. Es una cruce de Cobrador dorado y Labrador negro. Tiene dos años, pesa setenta y cinco libras y mide veinticuatro pulgadas hasta el hombro. Sporty fue entrenado especialmente para conducirme alrededor de los obstáculos en medio de una banqueta, en un salón de clases o donde quiera que me encuentre caminando. Sporty nació en el campus Seeing Eye, y pasó ahí las primeras seis semanas de su vida. Después de eso, se fue a vivir con una familia 4-H. La familia 4-H le enseñó a hacer cosas básicas como sentarse y quedarse quieto. También lo enseñaron a comportarse bien. Mientras Sporty estuvo con la familia 4-H, asistió a diferentes eventos sociales para exponerse a la gente y a otros ruidos comunes con los que se enfrentaría en su trabajo. Permaneció con la familia durante un año y medio, más o menos.

Cuando Sporty tenía dieciséis o diecisiete meses de edad, regresó al campus Seeing Eye y vivió en el criadero. Regresó para aprender a ser un perro guía. Aprendió a detenerse en bordes y escaleras. También aprendió a fijarse en el tráfico. Otra cosa que se le enseñó fue a tener cuidado con obstáculos por encima de su cabeza. Pasó cuatro meses de riguroso entrenamiento para llegar al nivel en el que se encuentra ahora.

Durante el quinto mes de entrenamiento de Sporty, asistí a Seeing Eye para entrenar con él. Permanecí en la escuela durante veintisiete días. Pasé todos esas jornadas aprendiendo tanto como pude acerca del entrenamiento de Sporty y cómo cuidarlo. Sporty se quedó conmigo veinticuatro horas al día mientras yo estaba en la escuela. Yo tenía a mi cargo darle de comer y cepillarlo. Mientras estuve ahí, salía a caminar dos veces al día y asistía a clases nocturnas.

Muchas personas me han preguntado si Sporty realmente me ha sido benéfico. Definitivamente. Me da mucha confianza. Cuando estamos caminando por una banqueta y llegamos a una orilla, Sporty se detiene. Yo uso mi pie para ver por qué se ha detenido. Hace lo mismo en el caso de escaleras o de lugares de difícil acceso sobre la banqueta. Después de que sé por qué se ha parado, le digo “Adelante.” Él pasa sobre la orilla o cualquier otra cosa que haya sido. Sporty también se fija en el tráfico. Es mi responsabilidad hacer el primera movimiento cuando se trata de cruzar una calle. Si él cree que no es seguro hacerlo, no avanzará. Incluso puede colocarse enfrente de mí para detenerme. Si ya estamos en la calle y alguien se pasa una luz roja, o un semáforo se pone en rojo, Sporty se detendrá, bajará la velocidad, acelerará o incluso regresará. Si hago caso a lo que Sporty me está diciendo, lo más probable es que yo esté seguro. La labor con el tráfico es una de las cosas más importantes que hace. Tengo confianza absoluta en lo que hace Sporty. Sé que si está tratando de decirme que me mueva a un lado de la banqueta, hay una razón para hacerlo.

De manera frecuente, me preguntan qué significa un comando que le he dado a Sporty. “Adelante” significa avanzar y también pasar encima de un obstáculo por el que me ha detenido. “Hupup” significa moverse más cerca al obstáculo por el cual me detuvo. Por ejemplo, Sporty pudo haberse detenido por una rama de árbol, por lo que le digo: “Sporty, Hupup.” Entonces se acerca más. “Izquierda” y “Derecha” básicamente significa moverse en una u otra dirección. Si estoy caminando en grupo, puedo decirle a Sporty “Síguelo.” Seguirá a quien quiera que esté conmigo pero sólo a unos pasos por detrás. Eso funciona bien en restaurantes cuando te están ofreciendo un lugar para sentarte. Lo uso mucho en los aeropuertos. Cuando me estoy preparando para pasar por la seguridad, lo palpo y le digo “Descansa.” Hago más larga su correa y lo dejo atrás de mí mientras paso por la puerta. Después lo llamo. También puedo decirle “Déjalo.” Si hay un perro ladrando más adelante, le diré “Sporty, déjalo,” y no le prestaré atención.

La vida cotidiana con Sporty es una rutina. Se le da de comer a una hora determinada. Sale a otra hora fija. Él también se acostumbra a la rutina. Cuando llevo a Sporty afuera, le digo “Es hora de ir al parque”. La “hora del parque” es el momento para que él vaya al baño. Sabe que cuando le doy la orden, sólo tiene unos cuantos minutos. Saco a Sporty unas cuatro veces al día. En la mañana lo llevo al parque y le doy tres tazas de agua y dos de comida. En la tarde es nuevamente la hora de ir al parque y sólo le doy tres tazas de agua. A las cinco lo saco y le doy a Sporty otras tres tazas de agua y dos de comida. Lo paseo nuevamente a la hora de irse a la cama y le doy tres tazas más de agua. Cada mañana, después de la primera hora de ir al parque, cepillo a Sporty. Esto hace que su pelo se vea mejor. También evita que el perro huela mal. Uso dos cepillos, uno de metal y otro suave. Me enseñaron a cepillarle los dientes. Hay dos sabores distintas de pastas de dientes. He usado los sabores de pollo y de hígado. También baño a Sporty cuando creo que lo necesita. Una de las cosas más importantes que hago todos los días es practicar la obediencia. Durante la misma, lo hago sentarse, acostarse, descansar o permanecer quieto y hacerlo venir a mí. Durante la obediencia puedo darme cuenta en qué grado me hará caso durante el día. La obediencia lo obliga a conservar en buena forma su entrenamiento.

Cuando uno va a Seeing Eye, uno va sólo. Yo cambié de avión en Dallas/Fort Worth y después fui a Newark, NJ. Me dirigí a una compañía de transporte cuando recogí mi equipaje. Viajamos durante media hora para llegar a Morristown, donde se encuentra Seeing Eye. Ahí, uno tiene su cuarto y teléfono propios. Las personas son muy amables. A uno le dan su perro a los pocos días de haber llegado. Los instructores tratan de

conseguirte el perro perfecto que congeniará con tu situación escolar, laboral y residencial. Me dieron a Sporty porque se tranquiliza rápidamente en la escuela.

Los alumnos nuevos se quedan en Seeing Eye por veintisiete días. Durante los mismos, uno se enfrenta a prácticamente todas las situaciones que hallará en la vida cotidiana. En la primera mitad del entrenamiento se camina por rutas predefinidas. Van desde las muy fáciles hasta las más difíciles. Uno aprende a escuchar el tráfico, a dar órdenes, a saber cómo manejar al perro entre otros canes, y cualquier cosa que uno necesitará saber acerca de viajar con un perro guía.

En la segunda mitad de la capacitación, los instructores de Seeing Eye hacen cosas más específicas para cada persona. Yo fui a restaurantes, a tiendas departamentales, de comestibles, edificios de oficinas, vías de ferrocarril y autobuses, y caminé por senderos naturales. También fui a un viaje de un día a la ciudad de Nueva York, en donde nos subimos al tren subterráneo. La plataforma estaba muy congestionada. Había trenes que corrían en ambos lados y uno tenía que confiar en que el perro no iba a permitir que me cayera de la plataforma. Sporty no se acercaba a la orilla.

He tenido ya varias experiencias durante el corto período en que he tenido a Sporty. Hace un par de días estaba caminando por mi vecindario, sólo; escuché que se acercaba otro perro detrás de mí. Sporty volteó a verlo y le dije que no lo molestará. Sporty volteó y seguimos andando. El otro perro continuó siguiéndome. Incluso cruzo varias calle detrás de mí. Me siguió todo el camino, hasta la casa. Cuando llegué a la misma, me di cuenta de que era un bulterrier grandote. Sporty actuó como si no hubiera sabido que el perro estaba ahí.

Las ley específica que los animales de servicio pueden ir a cualquier parte a la que pueda ingresar el público. Eso incluye escuelas, aeropuertos, tiendas de todo tipo, restaurantes y a donde quiera que uno vaya. Llevo conmigo un libro que tiene todas las leyes de los Estados Unidos y de Canadá. Canadá tiene las mismas leyes que los Estados Unidos. Viajar a otros países puede ser difícil en algunas ocasiones. Inglaterra es un buen ejemplo de ello. Si uno va con un perro guía, tendrá que estar en cuarentena durante seis meses. Australia tiene un mes de cuarentena. Hawaii tenía cuarentena, pero fue abolida recientemente.

Adquirir un perro guía es una de las mejores decisiones que he tomado. No estaba seguro qué esperar al tener un perro así. Como siempre había tenido un perro familiar, tuve que hacer algunos ajustes. Los perros guías no pueden representar la mejor opción para todo el mundo, pero ha sido un buen avance en mi vida. Sporty me da mucho mayor independencia de la que había imaginado obtener con él. Los dos juntos hacemos cosas que nunca imaginé que podríamos hacer.

FUENTES

Del sitio web del Consejo Americano para Invidentes <<http://www.acb.org/resources/guidedogs.html>>

A Guide to Guide Dog Schools (Una guía para escuelas de perros guía), 2da. Edición, 1994, por Toni y Ed Eames, disponible por medio del Servicio de la Biblioteca Nacional (National Library Service) en braille o en audiocassette, o bien a la venta por \$10 impreso o en disco de computadora de:

Disabled on the Go
3376 N. Wishon
Fresno, CA 93704

Guide Dog Users, Inc. es una red de apoyo y una organización civil que promueve la aceptación de los invidentes y de sus perros; trabaja por el reforzamiento, expansión y estandarización de las leyes que admiten a los perros guías en los edificios públicos, propugna por servicios de entrenamiento y de seguimiento de calidad, publica un boletín cuatrimestral en audiocassette llamado *Pawtracks*, y tiene un catálogo de artículos disponible en venta en braille, letra impresa grande, cassette y discos IBM.

Guide Dog Users, Inc. (GDUI) (Usuarios de Perros Guía)
14311 Astrodome Dr.
Silver Spring, MD 20906-2245
Teléfono: (301) 598-5771 y (888) 858-1008
Correo electrónico: jcsheehan@smart.net
Sitio web: <<http://www.gdui.org/>>

Del sitio web de la Federación Nacional de Invidentes <<http://www.nfb.org/guidedog.htm>>

National Association of Guide Dog Users (Asociación Nacional de Usuarios de Perros Guía)
National Federation of the Blind (Federación Nacional de Invidentes) Presidenta - Suzanne Whalen
9407 Mixon Drive, Apartment 216
Dallas, TX 75220-5004
Teléfono: (214) 358-5002

Mi primera lección de buceo

Por Lee Ann Bryan, Amarillo, Texas

Nota de la Editora: Lee Ann es una sordoinvidente debido al síndrome congénito de rubiola. En 1965 nació con cataratas y a las seis semanas de nacida había sufrido ya un total de veintitrés cirugías oculares, así como una cirugía de corazón. Sus padres sospechaban su pérdida del oído, misma que fue confirmada cuando tenía dieciséis meses de edad. Cuando Lee Ann tenía dos años y medio, un doctor les dijo que nunca aprendería nada, pero ella le ha demostrado lo contrario. En 1972, Lee Ann fue la primera alumna aceptada en el Anexo de Sordoceguera (Deaf-Blind Annex) de la TSBVI. Regresó a Amarillo en 1977, y se graduó ahí de la escuela. Durante los últimos cuatro años se ha dedicado al ejercicio, al arte y a clases de lectura en el Amarillo College, donde ha mejorado su capacidad de lectura de un nivel de segundo grado, a séptimo. Lee Ann está muy interesada en los tiburones, y ha visitado el Sea World en Texas, Florida y California. Durante mucho tiempo, ha querido abrir un Sea World en Amarillo y “nadar entre tiburones”. Aprender a bucear, es su siguiente paso hacia la consecución de lo que algunos consideran una meta imposible. Ya veremos qué es lo que sucede. Hasta el momento, Lee Ann ha desafiado las ideas de otros acerca de lo que ella puede lograr.

Leí por vez primera sobre el buceo en una revista en 1986. Quería aprender a bucear, para poder atrapar cangrejos así como nadar con tiburones bebés y grandes ballenas.

Mi mamá me consiguió una lección con Mike Beezley (mi instructor) y su esposa. Tomé la clase el 3 de agosto del 2001 en el jardín del señor Beezley. Tiene una piscina de 4 pies de profundidad por encima del suelo. No había ningún otro alumno en la clase. Mi lección duró unos 30 minutos.

Helen Porter, quien había sido mi intérprete durante más de 20 años, me ayudo a mí y al señor Beezley a comunicarnos entre nosotros. Ella le tiene miedo al agua, y no pudo meterse en la piscina. Melody (la hija del señor Beezley) sabe cómo hacer señas, y ella entró al agua conmigo.

Yo estaba muy emocionada por ver cómo podía entrar al agua con la indumentaria de buceo. ¡Lo hice bien! Primero, el señor Beezley y Melody me ayudaron a ponerme el equipo de buceo. Después, Melody me dijo que me sumergiera y que me moviera. Después, perdí la boquilla. Como no sé cómo entrar en pánico o asustarme, cerré mi boca, busqué hasta que encontré la boquilla, y me la puse de nuevo en la boca. No tragué agua ni me ahogué. El señor Beezley dijo que yo había estado increíble, y un amigo de él, que es buzo, dijo que había estado fabulosa.

Mi experiencia más excitante en la clase de buceo fue portar un visor que me permitió conservar mis lentes de contacto para poder ver debajo del agua. No hubo nada que me diera miedo durante mi lección. Además de haber tenido mi propio tiburón nodriza (“Sharky”, que vivió de enero de 1990 hasta diciembre de 1995) fue lo más excitante y maravilloso que he hecho jamás.

Como mi clase duró únicamente 30 minutos, necesitaré mucho mayor número de lecciones antes de que pueda realmente bucear. Cuando haga más calor la próxima primavera, quiero volver a tomar clases ¡y después, bucear con los tiburones!

Mi Jornada en una Extravaganza Deportiva

Por Jacob Burton, Alumno, Plano, Texas

Nota de la Editora: le damos las gracias a Brenda Szmkowiak, maestra de impedidos visuales en el ISD de Plano, por compartir este artículo. Jacob Burton es un joven de 13 años que asiste a la Rice Middle School en Plano, Texas. Tiene visión débil debido a una displasia septo-óptica; lee letra impresa grande y braille. Puede contactarse en <JB041588@aol.com>.

Asistí a la Extravaganza Deportiva el sábado pasado (27 de octubre de 2001). La Extravaganza Deportiva (Sports Extravaganza) es un evento deportivo para personas invidentes y visualmente impedidas. Se realizó en Irving, Texas, en la Secundaria Nimitz. Participó gente del norte de Texas, de Colorado y de Nuevo México. Más de 150 atletas participaron en el evento.

Había muchas actividades disponibles para los atletas, incluyendo los 100-, 200- y los 400 metros planos, lanzamiento de bala y tiro con arco. Yo participé en el salto de longitud, los 50 metros planos y en el lanzamiento de bala. El salto de longitud consiste en correr y en saltar tanto como puedas en una caja de arena. Mi mejor salto fue de 2.49 metros. Gané el tercer lugar en mi ronda. Hubo 18 atletas en este evento.

El siguiente evento en el que participé fue en los 50 metros planos. Por poco y no llego a tiempo para correr, pero de todas maneras quedé en primer lugar.

En los 50 metros planos corres 50 metros. Yo competí en contra de dos chicas.

El último evento fue el lanzamiento de bala. Consiste en aventar un bola y se mide la distancia. Cada competidor la avienta tres veces seguidas. Obtuve el cuarto lugar.

En conclusión, fue un gran evento. Vi a muchos de mis amigos ahí, y realmente me divertí. También gané dos medallas y un listón. Espero volverlo a hacer el año siguiente.

PROGRAMACIÓN

Estimulación Visual: Una Reflexión Personal sobre su Papel y sus Beneficios

Por Millie Smith, Consultora Educativa, Austin, Texas

A veces, el nuevo conocimiento me demuestra que algo que he estado haciendo es mucho más útil de lo que había pensado. Eso ha resultado particularmente cierto en el caso de la estimulación visual para infantes y bebés, así como para alumnos con las discapacidades más profundas de cualquier edad. Cuando comencé a practicar en primera instancia la estimulación visual con alumnos, me centraba mucho en aumentar su eficiencia visual. Quería que adquirieran el hábito de usar cualquier visión que tuvieran para, de la mejor forma posible, interactuar con gente y objetos a su alrededor. Todavía quiero eso, pero ahora sé que algo mucho mejor está ocurriendo como resultado de tales experiencias sensoriales. En este artículo, quiero compartir algunas de

las cosas más importantes que he aprendido acerca de esto, y dar un par de ejemplos acerca de cómo he utilizado esta información con los alumnos.

LO QUE HE APRENDIDO

Los niños de alrededor de un año o menores, ya sea cronológicamente o por su desarrollo, son lo que Jean Piaget llama aprendices senso-motores. Lo que quería decir con eso es que aprenden acerca de su mundo al sentirlo y actuando sobre él. La parte sensorial consiste en ver, tocar, oír, probar, oler y moverse (de forma vestibular). La parte motora consiste en usar los músculos para responder a la fuente sensorial explorándola, tratando de que haga algo, o deteniéndola. Una experiencia senso-motora incluye tanto un evento sensorial como una respuesta motora. El mejor aprendizaje se lleva a cabo cuando ambas cosas ocurren al mismo tiempo ---cuando un evento sensorial sucede y se utilizan los músculos para responder al mismo. Esto tiende a suceder en dos fases. La primera es la fase pasiva. Por ejemplo, una bebé ve algo que le gusta, tal vez los anteojos sobre la cara de usted. Ella se fija en los cristales. Ésta es la fase pasiva. Entonces, tratará de agarrar estos cristales maravillosos que reflejan la luz. Si puede agarrarlos para colocárselos en la boca para explorarlos, lo hará. Ésta es la fase activa. Juntas, ambas fases logran una experiencia senso-motora. El resultado es un aprendizaje de alta calidad. El conocimiento que tenemos de nuestro mundo está hecho de acumulación, de interpretación y de organización de miles de experiencias de este tipo. Si hay espacio suficiente para este tipo de experiencias en este nivel, el(a) infante puede empezar a saber que los objetos siguen existiendo cuando no son parte inmediata de la experiencia senso-motora. Esto se llama permanencia del objeto. Ahora la niña está comenzando a ser lo que Piaget llama, apropiadamente, una pensadora preoperativa. Esta clase de pensamiento abre el mundo de los símbolos, de la imitación y de la imaginación (Furth, 1970).

La ciencia de la neurobiología, por medio del uso de tecnologías como las exploraciones PET y MRI, ha contribuido mucho a nuestra comprensión del aprendizaje senso-motor. Al momento de nacer, el cerebro es el órgano más inmaduro de todos. Continúa su crecimiento y desarrollo durante los primeros años de vida. En los infantes con desarrollo normal, su tamaño se duplica en el primer año de vida (Kotulak, 1996). Sabemos ahora que el crecimiento del cerebro ocurre como resultado de la construcción de miles de conexiones neurológicas entre las células del cerebro. Cuando se repiten estas experiencias, las conexiones se fortalecen. Esto es la práctica. Usted toca mejor el piano mejor después de años de práctica debido a que los senderos neurológicos relacionados con la ejecución de una pieza musical específica, están bien establecidos. Un bebé junta sus manos a la mitad de su cuerpecito después de que ha practicado esa acción cientos de veces. Un surco neurológico está en su lugar. Estos surcos hacen las cosas más fáciles y más eficientes (Greenough, 1985).

Este crecimiento y esta refinación dependen, en gran medida, de las experiencias sensoriales tempranas del(a) infante. Las experiencias, en todos los sentidos, son importantes, pero las experiencias visuales tempranas juegan un papel de particular importancia sin importar cuál pueda ser la calidad de la visión. Una gran parte del cerebro se dedica, al nacer, al procesamiento visual. Esto puede deberse tal vez a que la visión es el primer canal sensorial que un(a) infante utiliza intencionalmente para tener acceso a la información acerca de su mundo. Los ojos y la cabeza se mueven voluntariamente, y con mayor refinamiento, mucho antes que cualquier otra parte del cuerpo. Gradualmente, las partes del córtex disponibles para procesar la información visual empiezan a ser usados para procesar otro tipo de información sensorial, si la calidad de dicha información es significativamente mejor. La única forma en que este proceso puede desarrollarse como es debido, es proporcionando durante la infancia, experiencias sensoriales en todos los canales, incluyendo el visual (Kolb, 1998).

Los niños privados de ricas y de frecuentes experiencias sensoriales, desarrollan cerebros de 20% a 30% menores que la de los niños normales de su edad. Sufren de decrementos respectivos en la capacidad cognitiva. Este efecto se ha estudiado por lo general en niños con antecedentes de pobreza (Campbell y Ramey, 1994). Los niños con impedimentos sensoriales significativos a la hora de nacer también están en riesgo en el área del desarrollo cognitivo, debido a que, sin intervención alguna, la cantidad y la calidad de sus experiencias sensoriales pueden verse disminuidas de manera significativa. No puede acceder a muchos de los eventos

sensoriales ordinarios a su alrededor. Si un(a) niño(a) visualmente impedido(a) tiene un móvil sobre su cuna que está muy lejos, o tiene objetos que son muy difíciles de distinguir, resulta igual a que no estuvieran ahí (Barraga, 1976). Los niños con mayores riesgos son aquellos con impedimentos visuales, auditivos, motores severos, y, especialmente, aquellos con alguna combinación de tales impedimentos. La calidad de la intervención que proporcionemos determinará si los niños y alumnos con estos retos tienen experiencias sensoriales adecuadas para el crecimiento cognitivo o no.

Ahora, es el momento de mencionar una gran precaución. Si las experiencias senso-motoras no se proporcionan de la manera correcta, pueden ser dañinas. Durante los últimos años se ha publicado gran cantidad de material en neurología, desarrollo del niño y en revistas especializadas acerca de la relación entre las hormonas del estrés con el aprendizaje. Parece ser que las hormonas del estrés inhiben la función de la memoria, y el estrés prolongado puede incluso romper los senderos neurológicos en algunas partes del cerebro. Los niños pequeños con múltiples y severas discapacidades están constantemente estresados como resultado de tener un control limitado, o nulo, sobre dónde, cómo y a qué clase de estímulos sensoriales están sujetos. Además, cuando las interacciones con otros alrededor de tales eventos sensoriales se asocian con demandas, los niveles de estrés incluso son mayores. Conforme aumentan las demandas, lo hace el estrés (Gunnar, 1996).

Los eventos sensoriales de calidad deben tener un nivel de intensidad que sea accesible para el(a) aprendiz sensorialmente impedido(a). La única manera de proporcionar dichos eventos de calidad sin producir estrés, es seleccionar aquellos que pensemos que disfrutará el(a) niño(a), y asegurarnos de que él(lla) sepa que nosotros responderemos a sus señales para continuar o detener el evento. La única forma de invitar las respuestas motoras a los eventos sin crear estrés es seguir las acciones del(a) infante. Debemos unirnos, no demandar. Lo podemos hacer observando qué hace el(a) niño(a) y después haciéndolo gentilmente con él(lla), siguiendo su ritmo y nivel de intensidad. Después de unos instantes podemos detenernos, y esperar a ver si el(a) niño(a) inició la respuesta e invita a un nuevo comportamiento (van Dijk, 2000). Una estrategia educativa llamada “rutinas”, es una buena manera de estructurar experiencias socio-motoras de aprendizaje que evitan el estrés.

Cuando los niños tienen impedimentos motores severos, la parte motora del aprendizaje senso-motor, es muy desafiante. ¿Cuál es el aprendizaje motor para esos alumnos que pueden mover muy poco? A la mayoría de nosotros se nos ha enseñado a facilitar su participación moviéndoles las manos. Esto se llama instrucción mano-a-mano. Hay algo obviamente problemático acerca de este acercamiento. ¿Cómo es que el(a) niño(a) puede aprender algo si el cerebro de alguien más está haciendo toda la planeación, y los músculos de alguien más están también haciendo todo el trabajo? La investigación sobre el potencial cerebral relacionado con eventos, indica que un evento motor no es lo que la mayoría de nosotros pensamos siempre que era. Resulta que hay varias fases en cada evento motoro. La actividad eléctrica del cerebro puede medirse durante cada fase. Un evento motor comienza con una fase de preparación durante la cual la persona planea y se prepara. La actividad eléctrica en el cerebro es muy alta durante esta fase. Después está la etapa de iniciación, empezándose a mover, que también está acompañada de una actividad cortical muy alta. La fase de ejecución, la realización de la actividad, es lo siguiente. De manera sorprendente, los niveles de actividad cerebral disminuyen significativamente. Por último, hay una fase terminal, con niveles relativamente bajos de actividad cerebral (Deecke, 1996). Esto son buenas noticias. Las dos fases más importantes son las de preparación e iniciación. Éstas son etapas en las que todos los niños, sin importar qué tan severos sean sus impedimentos motores, pueden participar de forma independiente. Todos los niños se pueden preparar si saben dos cosas ---qué es lo que ocurrirá en seguida y que alguien esperará a que ellos hagan su parte. Todos los niños pueden iniciar si son capaces de tensionar un músculo, guiñar un ojo, abrir o cerrar la boca o una mano, hacer la cabeza hacia delante o hacia atrás, o extender un brazo o una pierna un poquito. Entonces podemos seguir adelante y facilitar la fase de ejecución ayudando con nuestras manos, preferentemente con una técnica mano-debajo de-la mano cada vez que sea posible. De nuevo, estructurar experiencias usando la estrategia educativa de “rutinas”, ayuda a garantizar que estos elementos permanezcan en su lugar.

QUÉ ES LO QUE HE HECHO CON ESTA INFORMACIÓN

Julie

Conocí a Julie hace varios años cuando ella tenía tres de edad. Su maestro estaba perdido. Julie no parecía responder a ninguna de las luces, de los colores, texturas o sonidos que eran parte de su ambiente educativo. Julie estaba somnolienta la mayoría del tiempo y parecía dormirse cuando el maestro la ponía en la alfombra para trabajar con ella. Su maestro y yo registramos el tiempo en que permanecía despierta y descubrimos que Julie estaba alerta sólo el 15% del tiempo que pasaba en la escuela. Los estados de alerta eran de unos cuarenta y cinco segundos de duración y ocurrían con mayor frecuencia como resultado ser movida o tocada. La somnolencia de Julie se debía en gran parte a una sub estimulación. Las cosas disponibles para ella no estaban en los canales sensoriales que estaba lista para utilizar o no tenían los niveles de intensidad necesarios. Algunas de sus experiencias con eventos sensoriales eran demasiado estresantes. No sabía qué era lo que le ocurriría, y algunas cosas no le gustaban. El sueño de Julie cuando su maestro trataba de trabajar con ella, era en realidad una renuencia provocada por el estrés.

Nuestra primera meta fue empezar a desarrollar la estamina cognitiva de Julie incrementando la cantidad de tiempo en la que estaba alerta. Un estado de alerta es necesario para aprender. Comenzamos por hacer una valoración de respuesta sensorial para determinar qué clase de estímulo sensorial disfrutaba más Julie. Su equipo pasó varios días probando cuidadosamente diferentes eventos sensoriales en cada canal sensorial, con mucho tiempo de recuperación entre una y otra prueba. Se disminuyó la velocidad de estos eventos para que el sistema senso-neural de Julie tuviera tiempo para procesar la información proporcionada. Evitaron asustar las respuestas y repitieron los eventos únicamente si Julie mostraba una respuesta positiva. La madre de Julie tuvo que intervenir para ayudarles a interpretar las respuestas. La mamá les enseñó cómo observar la tensión muscular, el color de la piel y los cambios en la respiración. Les dijo que la rigidez alrededor de los labios de Julie significaba una sonrisa, y que enrojecer era enojarse. Una breve respiración era entusiasmo. Si continuaba más allá de unos segundos, sin embargo, era miedo. Después de una semana, tenían una lista de apetitos para Julie. Éstas eran las cosas que le agradaban. También tenían una lista de aversiones. Eran las cosas que le disgustaban.

Tomamos los ítems de la lista de apetitos (gustos) y diseñamos rutinas. Para una alumna como Julie, las rutinas tendían a ser básicas.

1. Descubrir qué es lo que sucederá.
2. Transición al lugar donde ocurrirá.
3. Hacerlo.
4. Hacerlo nuevamente.
5. Descubrir que ya se terminó.

Cada paso es crítico, pero ninguno más crítico que el primero. Dar señales a los alumnos para hacerles saber qué es lo que sucederá, establece el escenario para el aprendizaje. Disminuye el estrés y les permite centrar su energía cognitiva en la actividad. Desafortunadamente, también es el paso que se deja fuera con mayor frecuencia. Tenemos que cambiar eso.

La primera rutina que diseñamos para Julie fue mecerse en la plataforma de balanceo. Tim, el maestro, hizo esta rutina con Julie.

1. Tim le dijo a Julie qué es lo que iba a suceder al presentarle su objeto señal para la actividad. Los objetos señal serán diferentes para cada actividad y para cada alumno(a). Deberán ser un objeto del

evento que es muy importante para el(a) alumno(a). El balanceo de Julie tenía un pliego de envoltura de burbujas sobre un pedazo de hule espuma colocado encima de la plataforma. Adoraba la envoltura. Así que Tim le hizo la señal de que era su hora de balancearse dejándola escuchar primero la envoltura de burbujas conforme la oprimía cerca de su oído, después tocándola en el brazo y luego en la mejilla. Tuvo que tener mucho cuidado de no espantar a Julie. Al hablarle mientras se acercaba con unos de los objetos señales que le ayudaban a prepararse para la presentación, Tim le enseñó a Julie a confiar en él.

2. Tim empujó su silla de viaje al balanceo, la levantó, la colocó sentada sobre el hule espuma y luego la giró boca abajo. Hizo todo esto exactamente como el fisioterapeuta le enseñó a hacerlo. Esperó durante un par de minutos para permitir que Julie se acostumbrara a su nueva posición.
3. Tim comenzó a balancear gentilmente a Julie. Se sentó sobre el piso junto a la cabeza de la niña para poder verle la cara mientras la balanceaba. Sus ojos se abrieron más, sus labios se pusieron rígidos un poco en lo que había aprendido a reconocer como una sonrisa, y los músculos en su cuello y en sus hombros se tensionaron. Esto último era lo que esperaba el fisioterapeuta. Al principio, Tim hizo el balanceo hasta que Julie comenzó a cansarse. Cuando su estamina se incrementaba a unos dos minutos, empezaba el paso cuatro.
4. Tim detenía el balanceo y esperaba. Tomaba la primera cosa que Julie hacía durante la espera como una señal para iniciar de nuevo. La primera vez que se detuvo y esperó, ella guiñó varias veces los ojos; él comenzó. La siguiente vez, movió ligeramente la cabeza; él empezó. Después de varios días de hacer esto, ella comenzó a entender que si hacía algo, el balanceo iniciaría. Guiñar los ojos se convirtió en su señal favorita. Cuando esto estaba bastante consistente, Tim esperaba el guiño. Este proceso completo duró cerca de dos meses.
5. Tim le dijo a Julie que el balanceo había terminado al girarla y al quitar la envoltura de burbuja debajo de ella conforme la volteaba. Le dio unos quince minutos para procesar la información y darse cuenta de la ausencia de la envoltura de burbuja. Después la levantaba del balanceo.

Otras de las rutinas favoritas de Julie incluían:

- escuchar música mientras estaba sobre la bocina grande de un estéreo (buenas vibraciones),
- mover sus pies o manos en agua tibia (cambios de temperatura),
- y ser presionada con una bolsa llena con frijoles (presión profunda).

Ocurrieron cosas excitantes en cada una de las rutinas. Ella le regaló al equipo su primera vocalización con la rutina de la bocina y el primer movimiento voluntario de sus manos y pies con la rutina del agua. Empezaron a mover ellos mismos el agua. Después, para su sorpresa, Julie comenzó a mover sus propias manos y pies un poco cuando ellos se detenían y esperaban. Conservaron su lista de aversión (disgusto) y volvieron a introducir algunas de las cosas a las que no parecía prestar mucha atención. Algunas de ellas se volvieron apetitos. Si ella respondía negativamente, el personal nunca las repetía sin un largo receso de por medio. No repitieron aquellas de las que obtuvieron una respuesta altamente negativa. Después de tres meses, Julie estaba alerta un 40% de su tiempo en la escuela y la duración de cada episodio de alerta era de cerca de tres minutos. Después de seis meses, estaba alerta el 70% del tiempo y la duración subió a seis minutos. A la fecha, era capaz de orientarse y de estar alerta al estar sola. Por ejemplo, nunca había respondido a las luces de colores que habían estado presentes sólo como filtros de colores en una luz parpadeante. En este punto de su progreso, sin embargo, se probó con una rueda de colores. La combinación de la luz y movimiento, funcionó. Julie la miraba durante cinco minutos, sonriendo con una sonrisa de Julie. Este tipo de estimulación pasiva no es buena para aprender, pero, por lo menos, le ayudará a conservarse alerta cuando un maestro no pueda estar presente o cuando la alumna necesite un receso. Eso es importante. Durante los momentos en que alguien estaba con Julie, ella trabajó muchas habilidades cognitivas, de comunicación y motoras a las que estaban dirigidas sus rutinas.

Zap

Conocí a Zap cuando él tenía doce años de edad. La maestra de Zap, Sue, me pidió ayuda porque no podía hacer que él hiciera algo con objetos. Si ella intentaba hacer algo con sus manos, Zap lo soltaba o lo aventaba. Pasó la mayor parte del tiempo viendo sus manos agitarse en frente de fuentes luminosas como las luces del techo, puertas y ventanas. Nuestras primeras metas fueron darle a Zap los estímulos sensoriales que estaba buscando de maneras más apropiadas, y hacer que sostuviera objetos. Sabíamos que le gustaba crear muestras visuales y que necesitaba mucho contraste y algún movimiento para hacerlo. Sabíamos que a él no le gustaban las características táctiles de los objetos que se le daban, particularmente en su mano. También sospechábamos que a Zap no le agradaba que alguien más lo ayudara a actuar. Una parte de lo que le gustaba de este comportamiento auto estimulatorio (mirar su mano agitarse frente a fuentes luminosas) era que él las hacía. De hecho, esto se había generalizado a un nivel peligroso. Zap se hacía a un lado cuando la gente se le acercaba. A veces empujaba, o soltaba golpes si las personas insistían en estar cerca de él. Estaba estresado por la simple posibilidad de que algo se le impusiera.

El equipo comenzó tratando de disminuir el nivel de estrés de Zap. Querían estar con él y ganarse su confianza. Por ejemplo, cuando Zap volteaba hacia la ventana y comenzaba a agitar su mano en frente de su cara, Sue se sentaba cerca de él y agitaba su mano en frente de su propia cara. Cuando Zap se acostumbró a esto, Sue se acercaba de vez en cuando y agitaba su mano en frente de la cara de él. Zap la miraba intensamente cada vez que ella hacía esto. Por lo menos permanecía interesado y no se alejaba. Sue empezó entonces a decir “Aquí viene mi mano”, en una voz cantada, y movía lentamente su mano hacia Zap. Después de un tiempo, Zap miraba a Sue y se reía cuando oía las palabras. Ahora, Sue siempre espera la mirada de Zap antes de comenzar a mover su mano. Zap aprendió que él era quien daba las órdenes. Aprendió que su mirada era la señal que él mismo podía utilizar para controlar el comportamiento de su maestra. Aprendió que su maestra siempre respondería a su seña y, por lo tanto, ella era de fiar.

Transformamos esto en una rutina que creció gradualmente con el tiempo, conforme se añadían pasos. Empezamos con los siguientes:

1. Ir a la ventana y sentarse. (Ésta era la seña de Zap a su maestra para que iniciara la rutina.)
2. Empezar a agitar la mano.
3. Mirar a la maestra para solicitar su participación.
4. Repetir las veces deseadas.
5. Dejar de mirar a la maestra para terminar la rutina.

Sue volvió más elaborado el juego. Empezó a colocar diferentes cosas en su mano. Ella decía, “Aquí viene el zapato,” y agitaba el zapato en frente de la cara de Zap. Integraron un buen repertorio de objetos --- un zapato, un plato, una segmento de cadena, una campana, un espejo, una toalla, una pluma, etc. Sue puso todas las cosas en una canasta para que Zap pudiera oírla sacando los objetos de la misma y regresándoselos a ella. Cuando Zap terminaba la rutina, Sue dejaba la canasta y se retiraba. Esperaba que Zap alcanzara la canasta y empezara a explorar objetos. Finalmente lo hizo. Si Zap quería el segmento de cadena, se clavaba en la canasta hasta que lo encontraba y entonces lo agitaba. Sue añadió más objetos a la canasta. Él siempre escogió los objetos más pesados y más suaves – una barra, el vaso de cristal de una licuadora, una cuchara graduada, una herradura, etc. Ahora sostenía y exploraba muchos objetos.

Después de que se estableció una buena actitud de confianza, Sue trató de expandirla a nuevos ambientes. Los papás de Zap estaban muy desilusionados porque él no podía trabajar en un escritorio como otros niños de su edad. Sue puso un espejo en contra de la pared junto a la ventana. Agitó el objeto en frente de la cara de Zap conforme él se sentaba en el piso y entonces movió el objeto en frente del espejo. Eso se convirtió en un nuevo

paso de la rutina. Ella ya sabía que a Zap le gustaba el espejo. Seguramente estaría interesado en este nuevo agregado. Cuando la rutina terminaba, él buscaba en la canasta sus objetos favoritos y los agitaba, alternativamente, en frente de la ventana y en frente del espejo. Después, Sue puso el espejo en un escritorio bajo. Las cosas se desarrollaron como siempre. Zap perdió gradualmente el interés en la ventana. Sue comenzó a levantar las patas del escritorio para que él pudiera encogerse para ver el espejo. Ella introdujo una silla y Zap la aceptó. La mamá y el papá estaban muy orgullosos la primera vez que entraron en el salón de Zap y lo vieron sentado en una silla en su escritorio, tomando varios objetos para inspeccionarlos en frente de su espejo.

El equipo siguió desarrollando rutinas con muchos de los objetos favoritos de Zap. Diseñaron una rutina con la herradura llena de habilidades de socialización, de comunicación y motoras. Usaron la licuadora en una rutina tranquilizante. Zap usó sus barras en una clase de educación física.

¿QUÉ ES LO QUE SIGUE?

No todas las intervenciones en las que he participado han sido tan dramáticas. Puedo decir, honestamente, no obstante, que nunca he visto la aplicación correcta de estos principios sin algún tipo de buenos resultados. Son necesarias información y capacitación para proporcionar este tipo de programación. Una de las razones para que se requiera tanta habilidad es que cada intervención es única. Ningún sistema senso-neural es idéntico a otro. Las experiencias y los comportamientos son diferentes. Todo debe ser tomado en cuenta para diseñar la combinación correcta de elementos cognitivos, sociales, de comportamiento, sensoriales y motores. Generalmente, para que esto dé resultado, es necesario el trabajo conjunto de un equipo. Un libro muy bueno para comenzar es *Essential Elements in Early Intervention* (Elementos esenciales en la intervención temprana) escrito por Deborah Chen. Casi todos los centros de servicio educativos regionales tienen talleres sobre este tipo de rutinas. Algunos también comienzan a ofrecer talleres para utilizar experiencias sensoriales en el manejo de estados de alerta. Usted puede solicitar estos talleres si se pone en contacto con la persona responsable de la capacitación para la población de baja incidencia, en su centro regional de servicios educativos. La asistencia técnica individual para niños y alumnos está disponible en la mayoría de tales centros, así como del Programa Outreach de la Escuela para Invidentes y Discapacitados Visuales de Texas (TSBVI).

La experiencia confirma mi creencia en que, con la atención apropiada hacia el aprendizaje senso-motor, todos los niños y alumnos pueden ser aprendices activos con la posibilidad de alcanzar todo su potencial, sin importar su edad, capacidad o complejidad de sus discapacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraga, N. (1976). *Visual Handicaps and Learning. A developmental approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Campbell, F. and C. Ramey. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-689.
- Deecke, L. (1996). Functional significance of cerebral potentials preceding voluntary movement. *Multidisciplinary perspectives in event-related potential research: Proceedings of the fourth international congress on event-related slow potentials of the brain*. Hendersonville, North Carolina. Edited by David A. Otto.
- Greenough, W.T. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 58, 539-559.
- Gunnar, M., Brodersen, L., Nachmias, M., Buss, K., & Rigatuso, R. (1996). Stress reactivity and attachment security. *Developmental Psychobiology*, 29, 191-204.
- Kolb, Bryan. (1998). Brain plasticity and behavior. *Psychology: Annual Review*, 1998.
- Kotulak, R. (1996). *Inside the Brain*. Kansas City: Andrews and McMeel.
- van Dijk, J. (2000). *Unpublished lecture*. 2001 Texas Symposium on Deafblindness. Dallas, Texas.

Tecnología de Matemáticas para Alumnos con Impedimentos Visuales

Por Susan Osterhaus, Maestra de Matemáticas de Secundaria

El uso de calculadoras científicas graficadoras es ahora fundamental en las clases de matemáticas, y deben proporcionarse a los alumnos para el Examen de Fin de Cursos de Álgebra I. Cuando la nueva evaluación estatal (TAKS) se realice en la primavera del 2003, se eliminará el examen de Álgebra I, y se tiene previsto que el TAKS para los grados 9º, 10º y 11º (nivel de egreso) de matemáticas, requerirá el uso de una calculadora científica graficadora. Al principio, el uso de calculadoras no se permitía en el TAKS de matemáticas del 8º grado. Sin embargo, su uso podrá permitirse en el futuro próximo. Cada alumno deberá tener acceso también a una calculadora gráfica para el trabajo rutinario en la clase y para practicar. Los alumnos visualmente impedidos deben cumplir con los mismos requerimientos que sus compañeros, y los maestros para los Visualmente Impedidos (TVIs por sus siglas en inglés) deben estar preparados para enseñar a sus alumnos las habilidades necesarias para tener éxito en los cursos de matemáticas. Una revisión de la tecnología disponible en la actualidad, podría ayudar a los TVIs a determinar las formas más apropiadas de enseñar a sus alumnos y prepararlos para las evaluaciones estatales.

El Manual del Administrador del Examen de Fin de Cursos 2001, establece que cada alumno debe tener acceso a una calculadora graficadora durante el examen. Los alumnos pueden utilizar cualquier calculadora gráfica *excepto* aquellas con teclados estilo máquina de escribir (conocidos como QWERTY) o aquellas que incluyen un sistema algebraico por computadora. Los alumnos también pueden utilizar cualquier calculadora de cuatro funciones o científica durante la prueba, pero no les será posible hacer uso de computadoras de mano o laptops. La TEA por lo general resuelve las necesidades de la educación especial de los alumnos de manera individual. Si un(a) alumno(a) con impedimentos visuales usa, o desea usar, un dispositivo tecnológico que no está todavía aprobado por la TEA, el TVI del(a) alumno(a) deberá ponerse en contacto con la Fuerza de Recursos (Accommodations Task Force) de la TEA, que podrá otorgar entonces el permiso para usarlo en las evaluaciones estatales. Para mayor información, el(a) TVI también puede llamar a la División de Evaluación Estudiantil (Student Assesment Division) de la TEA, en el (512) 463-9536. Recuerde que el dispositivo deberá ser un recurso que el(a) alumno(a) utilice rutinariamente en clase.

CALCULADORAS CIENTÍFICAS/GRAFICADORAS DE PANTALLA GRANDE

TI ViewScreen Solutions (Precio actual: \$300) <<http://education.ti.com>>

Texas Instruments (TI) fabrica un paquete ViewScreen para varias calculadoras TI, incluyendo la TI-82 y la TI-83. Ha funcionado bien con alumnos de visión débil. Usan una calculadora ViewScreen conectada a una pantalla LCD ViewScreen colocada en una caja de luz. Algunos alumnos prefieren utilizar su calculadora en CCTVs de color más nuevos. Esta tecnología es fácil de conseguir y ha sido aprobada por la TEA. El paquete ViewScreen ya es usado por maestros de matemáticas para utilizarlo en sus proyectores de cuerpos opacos, así que no deberá haber problemas para capacitar a los alumnos visualmente impedidos en el uso de esta tecnología.

VisAble (Precio actual: \$269) <<http://www.betacom.com>>

El VisAble es la única calculadora científica de pantalla grande fabricada como una unidad portátil de una pieza, y es una alternativa para los alumnos con visión débil que no son capaces de usar las soluciones TI. Sin embargo, no tiene capacidades gráficas. Betacom Corporation la fabrica. Aunque la mayoría de los maestros de educación general no conocerán el VisAble, las diversas funciones son fácilmente identificables, y un(a) maestro(a) con disposición para hacerlo, no tendrá dificultad alguna para orientar al(a) alumno(a) visualmente impedido(a) en su uso. Esta tecnología es más cara que otras, pero cumple con la aprobación de la TEA.

TI-83 de Entrenamiento (Precio actual: \$49.50) <<http://www.goldedtech.com/index.htm>>

La TI-83 de Entrenamiento del Profesor Goldstein, es un programa de computadora asequible que cuenta con una emulación completa de la calculadora TI-83. Cuando se instala en una laptop, el(a) alumno(a) tiene un dispositivo sumamente portátil. La adición del *software* de aumento proporciona aún más facilidad de acceso. Si el maestro de matemáticas ha seleccionado a la TI-83 como la calculadora de la clase, la TI-83 de entrenamiento es una excelente opción para los alumnos con visión débil. El(a) maestro(a) de matemáticas no deberá tener ninguna dificultad para orientar al(a) alumno(a) visualmente impedido(a) en su uso. No obstante, esta opción no ha sido aprobada por la TEA hasta el presente.

Notebook Científica (Precio actual: \$129) <<http://www.mackichan.com>>

La Notebook Científica (SN por sus siglas en inglés) es otro paquete de *software*. Cuando se instala en una laptop, los alumnos tienen un dispositivo portátil, que es más que una simple calculadora científica graficadora. SN es también un procesador matemático y de texto, así que el(a) alumno(a) puede hacer todas sus tareas, cálculos y gráficas, en un solo documento directamente en la laptop. Tiene un aumento de pantalla de hasta 400%, o puede usarse un *software* de aumento adicional. Además, hay disponibles dos fuentes grandes de MAVIS de la NMSU, que permitirá un aumento mayor de la pantalla e impresiones en letra grande. Metroplex Voice Computing también está trabajando en *software* de reconocimiento de voz para hacerlo accesible a los invidentes. Con las técnicas adecuadas, también es posible que un(a) alumno(a) invidente trabaje con matrices utilizando una Notebook Científica y un lector de pantalla para resolver sistemas de ecuaciones y encontrar regresiones lineales. Es más, los maestros de matemáticas pueden ingresar todas sus hojas de cálculo, exámenes, etcétera en la SN, y el(a) maestro(a) de visualmente impedidos puede traducirlos fácilmente en código Nemeth. Muchos maestros de matemáticas de educación general, están descubriendo la SN y parecen muy entusiasmados acerca de sus potencialidades. Aunque no ha sido aprobada por la TEA en la actualidad, la mayoría de los maestros la encontrarán asequible y amigable para el usuario.

CALCULADORA CIENTÍFICA BRAILLE

Leo Braille Display Calculator (Precio actual: \$1000) <<http://www.sensorytools.com>>

Leo es la única calculadora científica con pantalla braille que funciona de manera independiente, y es una alternativa para el(a) alumno(a) sordoinvidente que no utiliza un apuntador de notas con pantalla braille. Sin embargo, no tiene capacidades gráficas. Robotron Sensory Tools la fabrica. La mayoría de los maestros necesitan capacitación antes de que puedan ayudar a los alumnos con esta tecnología. El costo puede ser prohibitivo para la mayoría, pero cuenta con la aprobación de la TEA.

CALCULADORAS CIENTÍFICAS/GRAFICADORAS PARLANTES

ORION TI-34 (Precio actual: \$199) <<http://www.orbitresearch.com>>

Algunos alumnos con visión débil pueden preferir una calculadora científica parlante independiente, y aunque hay muchas calculadoras de ese tipo en el mercado, la ORION TI-34 de Orbit Research es, en la actualidad, la más asequible y la más amigable para el usuario. También está aprobada por la TEA. Aunque no tiene capacidades gráficas, es de fácil acceso para los alumnos invidentes (a diferencia de las TI y la VisAble), y cuenta con un modo de aprendizaje ínter construido. La pantalla LCD de la ORION y su funcionalidad, son idénticas a las de la TI-34, así que los maestros de matemáticas pueden sentirse muy a gusto orientando a los alumnos visualmente impedidos.

Graph-It (Precio actual: \$49) y Graph-It PC (Precio actual: \$149) <<http://www.freedomscientific.com>>

Graph-It es un programa de calculadora gráfica táctil para los apuntadores de notas de Blazie Engineering. Graph-It PC está diseñado para usarse con una PC compatible con IBM. Ambos están disponibles de Freedom Scientific. El(a) alumno(a) puede teclear cualquier ecuación y producir una gráfica táctil en la mayoría de

estampadores. Una representación auditiva de la gráfica puede reproducirse por medio de la bocina para obtener una rápida imagen auditiva de la gráfica. El *software* es muy limitado, sin embargo, y las gráficas táctiles y de audio carecen de precisión. Los apuntadores de notas también incluyen una calculadora científica incorporada. Aunque esta combinación no es la más amable para el usuario o solución eficiente en tiempo para una calculadora graficadora, puede ser la única opción para un alumno sordoinvidente. La mayoría de los maestros de matemáticas necesitarán capacitación antes de poder orientar a los alumnos visualmente impedidos con Graph-It, y ésta no es una solución aprobada por la TEA.

Accesible Graphing Calculator (Precio actual: \$75) <<http://www.ViewPlusSoft.com>>

La Accesible Graphing Calculator (AGC) de ViewPlus Software, Inc. es un programa de calculadora científica graficadora de voz propia. A diferencia de una calculadora manual, muestra los resultados por medio del discurso y de los sonidos, así como la presentación visual de números y gráficas. Este programa está diseñado para tener capacidades comparables a una calculadora científica manual con todas las opciones, así como las de una calculadora estadística graficadora. La AGC es realmente accesible para todos los alumnos, y puede usarse para toda el grupo. Las gráficas en pantalla las ve fácilmente cualquier alumno(a) con visión débil, por medio de su característica de ampliación, y la gráfica puede escucharse usando una sofisticada característica de ondas de audio. Se pueden hacer copias impresas con cualquier impresora estándar, usando varias fuentes, incluyendo braille. Las impresiones con fuentes braille pueden copiarse en papel corrugado y reproducirse en una máquina de imágenes táctiles. Una de las mejores formas de usar la AGC es mediante el estampador de gráficas y braille TIGER de ViewPlus Technologies, Inc., pero el TIGER es más bien caro. Aunque se necesita algo de tiempo para capacitar a un(a) alumno(a) invidente para usar el AGC de manera totalmente independiente, el(a) maestro(a) es capaz, por lo general, de asistirlo(a) debido a que es muy amigable para quien posee el sentido de la vista. El AGC no puede hacer matrices o funciones parentales, pero las diversas funciones que realiza son muy impresionantes. (El fabricante planea actualizar el *software*, incluyendo la capacidad para trabajar con matrices.) No ha sido aprobada por la TEA hasta ahora.

CONCLUSIÓN

Los maestros de los visualmente impedidos deben tomar decisiones acerca de la programación y de la tecnología adecuadas para todos sus alumnos. Deben estar enterados no sólo de los diferentes tipos de tecnología que están disponibles, sino también ser capaces de enseñar a sus alumnos a utilizarlos. Para que la TEA apruebe un dispositivo tecnológico, debe ser usado de manera rutinaria por un(a) alumno(a) para cumplir con sus tareas en la escuela. El(a) alumno(a) deberá a) tener acceso a una calculadora graficadora; b) saber cómo usar una calculadora graficadora, y c) utilizarla para realizar trabajo de clase rutinario al mismo tiempo que sus compañeros de grupo.

La TSBVI tiene el compromiso de ser una fuente importante de recursos para los alumnos visualmente impedidos, para sus maestros y para sus familias. Patrocina diferentes talleres y opciones de capacitación, y mantiene un sitio web de matemáticas <<http://www.tsbvi.edu/math/>>. Este sitio no sólo proporciona información acerca de materiales, herramientas y tecnología adecuados, sino que ofrece también sugerencias específicas para la colaboración de los maestros de los visualmente impedidos y los profesores de matemáticas de educación general. Además, el Departamento de Programas Especiales, ofrece un curso de verano de tres semanas, Herramientas y Tecnologías Adaptativas para Matemáticas Accesibles (ATTAM por sus siglas en inglés), así como un curso ATTAM de una semana de duración durante el año escolar normal. También ofrece varias sesiones de una semana de duración de instrucción en objetivos IEP específicos durante todo el año, que pueden incluir metas de matemáticas y/o tecnología matemática. Finalmente, el Departamento de Programas Totales, ofrece Álgebra I, Geometría y Álgebra II en bloques de dos períodos durante el año escolar académico. El bloque de dos períodos permite que haya el tiempo adicional necesario para el aprendizaje del Conocimiento

y Habilidades Esenciales de Texas(Texas Essential Knowledge and Skills – TEKS), perfeccionar el código Nemeth y capacitarse en el uso de tecnología y herramientas matemáticas adaptativas.

Si tiene alguna duda o pregunta acerca de la enseñanza de matemáticas para los alumnos con impedimentos visuales, póngase en contacto con Susan Osterhaus en: susanosterhaus@tsbvi.edu o al teléfono (512) 206-9305.

Libros Electrónicos (Ebooks)

Por Holly Cooper, Especialista en Tecnología, TSBVI, Outreach

Los Ebooks (libros electrónicos en inglés) son textos electrónicos que contienen características de formato especiales, las cuales permiten su lectura mediante *software* especializado. Los libros electrónicos son un desarrollo reciente en el mercado de libros y pueden ser copiados a su computadora, PDA (Asistentes Digitales Personales – o dispositivos Palm) o computadora de bolsillo, así como a servicios dedicados o a lectores eBook especiales. Las buenas noticias para nuestros lectores es que ya hay un nuevo dispositivo de salida de voz disponible para los libros electrónicos, utilizando Microsoft Reader en una computadora con Windows. Esto significa que usted puede hacer que su computadora le lea un eBook sin el uso de JAWS. (Por cierto, usted ya puede “bajar” –o copiar– *VER/OIR* del sitio web de la TSBVI en versión Microsoft Reader.)

Aquí proporcionamos una breve información sobre sus antecedentes. Los libros electrónicos llegaron al mercado hace algunos años y se promocionaron por su capacidad para ahorrar papel, dinero y espacio. Varias compañías desarrollaron dispositivos portátiles especiales para leer los eBooks que eran aproximadamente del tamaño de un libro normal. RCA y Franklin (que estaba ya en el campo de los impedimentos visuales y era conocido como el fabricante del diccionario parlante Franklin Language Master) tienen actualmente lectores de libros electrónicos disponibles en tiendas de departamentos que venden aparatos electrónicos. Ha habido un gran entusiasmo de los medios al discutir las ventajas de los libros impresos y las de los avances electrónicos de los eBooks, pero el mercado para estos últimos se estancó después de su presentación inicial. La introducción de PDAs y computadoras de bolsillo en el mercado masivo, ayudó de manera inesperada a la proliferación de libros electrónicos. Los PDAs y las PCs de bolsillo tienen pantallas muy pequeñas, pero los dispositivos con pantallas a color son mucho más fáciles de leer. También se están abaratando.

Los eBooks se copian por lo general a través de una conexión de Internet a una computadora de escritorio. Si los libros electrónicos se leerán en un dispositivo portátil, se sincronizan (se transfieren mediante un conector especial) de la computadora al dispositivo. Hay una gran variedad de lectores de libros electrónicos. También hay muchas opciones de *software* para los sistemas operativos Windows, Win C/E Pocket PC, Palm y Mac que le permiten a su computadora o dispositivo portátil leer el eBook. Las copias del *software* de lectura por lo general pueden obtenerse sin costo alguno.

FUENTES

Para información general sobre libros electrónicos (eBooks):

Reader’s eBook Primer: <<http://www.ebookconnections.com/ReadersPrimer>>

Microsoft eBooks: <<http://www.microsoft.com/ebooks/default.asp>>

Fuentes en línea de lectores y libros electrónicos (eBooks):

Microsoft Reader: Pocket PCs (no Palm OS) y Windows (tiene capacidad de salida de voz) -
<<http://www.microsoft.com/reader/default.asp>>

Adobe Acrobat eBook reader: Mac y Windows Pocket PC -
<<http://www.adobe.com/products/ebookreader/main.html>>

Vendedores de libros electrónicos (eBooks):

Aquí presentamos algunos vendedores de libros electrónicos (eBooks) que tienen publicaciones para niños, jóvenes y adultos. Algunos tienen libros disponibles sin costo alguno. La mayoría de la publicaciones gratuitas son libros más viejos cuyos derechos de autor ya han caducado.

Adobe: <<http://www.adobe.com/epaper/ebooks/ebookmall/main.html>>

OverDrive: fuente para otros editores de libros electrónicos - <<http://www.overdrive.com/retail.asp>>

Social Studies School Service: libros electrónicos de recursos para el maestro en historia y ciencias sociales; también tiene recursos en línea de libros para los alumnos -
<<http://www.socialstudies.com/c/@.1j.v.3ukkaz6/Pages/ebooks.html>>

PreviewPort: una buena fuente de libros electrónicos para el mercado general -
<<http://ebooks.previewport.com/Default.asp>>

Powell's: reconocido por ser un mayorista de libros usados, tiene una sección de libros electrónicos en su sitio web - <<http://www.powells.com/ebookstore/ebooks.html>>

Hard Shell: gran cantidad de libros electrónicos - <<http://www.hardshell.com/>>

eFollet: muchos libros electrónicos también - <<http://ebooks.efollett.com/Default.asp>>

AUMENTO

El lector eMonocle Reader tiene algunas características incorporadas para los usuarios con visión débil (utilizables en los sistemas operativos de Mac, Windows estándar y Linux pero no en los de Palm ni PocketPC), tales como una medida de impresión de 4 a 144 puntos, color y contraste ajustables e iconos modificables. Tiene comandos de teclado para quienes no usan el mouse (ratón). Está disponible, sin costo alguno, en <<http://www.ionsystems.com/emonocle/>>

BRAILLE

PulseData, fabricante de BrailleNote, llegó a un acuerdo para utilizar el lector de libros electrónicos de Microsoft (ebook Reader) para que los usuarios puedan tener una salida de texto en formato de libro electrónico. Los usuarios de BrailleNote pueden “bajar” libros electrónicos en formato de Microsoft Reader de Internet a su computadora, y sincronizarlos a su BrailleNote. Pueden escoger que la salida del texto sea en voz o en Braille modificable en BrailleNote. Debido a que muchos libros electrónicos están protegidos por derechos

de autor para no imprimirse en papel, la posibilidad de que un usuario de BrailleNote pueda obtener una impresión o transcripción Braille de un libro electrónico, no es consistente en la actualidad.

Los libros en disquete y formato de texto pueden adquirirse de la National Braille Press. Estos disquetes pueden cargar texto directamente en un apuntador de notas braille sin el uso de una computadora, si usted tiene una unidad de disco flexible que sea compatible con el dispositivo. Para mayores informes, consulte la página de la National Braille Press en <<http://www.braille.com/otherfor.html#anchorport>>.

EJEMPLOS DE LIBROS DISPONIBLES EN FORMATO ELECTRÓNICO (EBOOKS)

Hay un número impresionante de libros disponibles en formato electrónico. Muchos best-sellers de las listas actuales, libros clásicos, de referencia, para jóvenes adultos y para niños, pueden copiarse fácilmente. Los precios son similares al precio de un libro de bolsillo o, en algunos casos, hasta más baratos. Para los padres de familia a quienes les gusta escuchar libros de audio, ésta puede ser una experiencia de lectura tanto para usted como para sus hijos. Aquí mencionamos algunos ejemplos de títulos que pueden encontrarse en formato eBook (en inglés): *Los Hardy Boys*, *Engima*, *Aftershocks*, *Alicia en el espejo*, *Anorexia nerviosa: buscando atención*, *Mamíferos peligrosos*, *Heather y la nieve*, *Actividades creativas que enseñan cosas sobre África*, *Atención a los inventores*, *Más allá de la piedra y el acero: homenaje a las víctimas del 11 de septiembre del 2001*, *Se presume inocente*, y *Allá viene la araña*.

CONCLUSION

Para muchos de nuestros lectores, los libros electrónicos pueden ser una forma muy buena de obtener información. Explicamos en síntesis algunas de las ventajas de los libros electrónicos para usuarios invidentes y débiles visuales:

- Los libros electrónicos pueden cargarse en sistemas BrailleNote y PocketPc, en computadoras con Mac y Windows, dependiendo del producto.
- Hay disponibles libros de texto y material de referencia.
- Los libros electrónicos son portátiles y más baratos que los impresos.
- El *software* de salida de voz es gratuito.
- Los libros electrónicos pueden ordenarse y “bajarse” (copiarse) en línea y cobrarse a una tarjeta de crédito.

El Método van Dijk para la Valoración Orientada por el(a) Infante

Por Catherine Nelson, Instructora Clínica de Educación Especial, Universidad de Utah

Marisa tiene seis años de edad, es sordoinvidente y tiene perlesía cerebral. Los resultados de los exámenes la describen como “inestable con un probable retardo mental profundo y con severos problemas de comportamiento.” La evaluación estándar de Marisa comenzó con malos augurios, cuando se pidió a su madre que dejara la sala de pruebas y la niña empezó a gritar cuando no pudo localizarla. El asesor llegó por detrás y le puso sus brazos alrededor de Marisa en un intento por tranquilizarla. Asustada y enojada por sentirse tocada de imprevisto por una persona desconocida, Marisa se las arregló para poner su boca sobre la mano del asesor y propinarle una dura mordida. La evaluación continuó cuando tanto Marisa como el asesor dejaron de gritar. Pero Marisa volvió a enojarse sobremanera cuando no pudo entender qué es lo que se le pedía y que era lo que se suponía que debía hacer con los objetos extraños que se presionaban en sus manos. No tenía idea de qué era lo que el asesor le solicitaba. No pudo realizar muchas de las habilidades requeridas por que sus impedimentos visuales, auditivos y motores se veían severamente limitados tanto en oportunidades como en motivación para

aprender. La calificación de Marisa estaba muy lejos del rango de las normas de las pruebas, y su agitación extrema hizo que los resultados no fueran confiables. Tristemente, al final de un día tan estresante, sus padres y maestros llegaron a creer que Marisa era incapaz de aprender y que tenía un comportamiento severamente desordenado.

De manera afortunada, tal escenario no tiene por qué seguir ocurriendo. En los años 60, el Dr. Jan van Dijk y sus colegas en Holanda desarrollaron algunas estrategias para la valoración para observar los procesos por medio de los cuales aprendían los niños, antes que las habilidades individuales y discretas. Tales procesos incluyen a) la habilidad para mantener y modular estados; b) canales de aprendizaje preferidos; c) capacidad para aprender, recordar y anticipar rutinas; d) capacidad para acomodar nuevas experiencias con esquemas existentes; e) método para resolver problemas; f) capacidad para formar relaciones sociales e interactuar con otros, y g) modos de comunicación.

Las técnicas utilizadas para obtener tal información son guiadas por los niños y por lo tanto se evita la triste situación que se presentó con Marisa. El fundamento de esta valoración es el establecimiento de una relación entre el(a) asesor(a) y el(a) niño(a) que se construye a partir de una base firme. Los niños valorados nunca se ven sometidos innecesariamente a estrés al separarlos de aquellos con quienes se sienten seguros antes de desarrollar nuevas relaciones. Se les da el tiempo necesario para explorar y para sentirse confortables en sus nuevos ambientes. Los intereses del(a) niño(a) determinan qué materiales se utilizan y la dirección que toma la evaluación, incrementando con esto tanto la motivación como el entendimiento. El asesor es responsable de ajustar sus niveles emocionales y de comunicación a los del(a) niño(a). Las estrategias orientadas por el(a) niño(a) son por naturaleza conversacionales y comienzan con frecuencia con el establecimiento de una rutina interactiva. El asesor imita lo que hace el(a) infante, y añade nueva información mientras se hacen rutinas por turnos. Se provocan señales comunicativas al detener la rutina gozosa y esperar la señal del(a) niño(a) para continuar. De esta manera, los niños son capaces de demostrar sus capacidades para aprender, y los métodos a través de los cuales pueden ser enseñados e identificarse. Es a partir de esta información que se pueden desarrollar los planes educativos.

Debido a que el(a) niño(a) guía este proceso holístico, no hay ni materiales ni instrucciones estandarizadas. Para ayudar a los padres y profesionales a aprender este proceso de valoración, el Dr. van Dijk y una servidora desarrollamos un CD-ROM interactivo intitulado *Child-Guided Strategies for Assessing Children who are Deafblind or have Multiple Disabilities* (Estrategias guiadas por el(a)niño(a) para valorar niños sordoinvidentes o con discapacidades múltiples). El CD utiliza más de 40 video clips de seis niños para demostrar tales estrategias y sus implicaciones para la intervención. Se pide a los usuarios que respondan preguntas relativas a los video clips, cada una de las cuales demuestran varias técnicas específicas de valoración. Entonces se discuten las respuestas, y si se desea información en profundidad mayor, se accede a literatura relevante al caso mediante el clic de un botón. Después de una vista panorámica del proceso, el usuario puede ver, de manera interactiva, dos valoraciones completas y participar en el diseño de los planes de intervención para los niños valorados por medio de un formato interactivo de respuestas y preguntas. El CD-ROM contiene un índice de muchos términos relacionados con la sordoceguera, cada uno de los cuales se define, explicándolo en profundidad e ilustrándolo con video clips. En la producción se incluyen doce artículos en texto completo escritos por el Dr. van Dijk y sus colegas, que explican el método “van Dijk” para la valoración e intervención en niños y jóvenes sordoinvidentes. El CD-ROM está disponible y puede ordenarse a Joe Franken, 4619 Spyglass Dr., Dallas TX, 75287. El costo es de \$50.00 por unidad. Para mayores informes y muestras del CD-ROM pueden consultarse en el sitio web de la producción en <<http://www.aapnootmuis.com>>.

Todos los niños pueden aprender, pero es nuestra responsabilidad como educadores y como padres, descubrir cómo pueden hacerlo de la mejor forma. Por medio de las técnicas desarrolladas por el Dr. van Dijk, los niños como Marisa tendrán la oportunidad de demostrar lo que pueden hacer. Sobre todo, conforme se diseñen e implementen métodos efectivos para la intervención, tendrán la oportunidad de aprovechar todo su potencial.

Pérdidas de la Vista y de la Audición Asociadas al Síndrome de Goldenhar

Por Kate Moss, Especialista en Familia, TSBVI, Outreach de Sordoceguera de Texas

El Síndrome Goldenhar es uno de los diferentes síndromes que pueden provocar que un(a) niño(a) padezca pérdida visual, auditiva o sordoceguera. Como muchos otros síndromes, hay, por lo general, un rango de síntomas particulares. Un(a) niño(a) con Goldenhar puede tener sólo algunas pocas de las condiciones asociadas mientras que otro(a) puede tener muchos más de tales síntomas. Es importante que aquellos de nosotros responsables de atender aspectos de pérdida visual, auditiva o sordoceguera en ambientes educativos, estemos conscientes de qué condiciones pueden estar presentes en cada niño(a) que tiene este síndrome. Entonces, podemos valorar apropiadamente y programar para atender sus necesidades. Los padres y otros miembros de la familia necesitan ponerse en contacto con los recursos médicos e informativos que pueden ayudar en el apoyo a su hijo(a).

El Goldenhar (llamado a veces Oculo-Auriculo-Vertebral o Espectro OAV) es uno de un grupo de condiciones conocidas como craneofaciales. Eso significa que el impacto se resiente sobre todo en la cabeza y en la cara. Los individuos con Goldenhar por lo general tienen caras que parecen menores de un lado, o los lados parecen ser muy diferentes entre sí. Las mejillas, las quijadas y los huesos que conforman el cráneo pueden estar subdesarrollados o malformados. Hay a veces un desarrollo incompleto de los músculos faciales, fisura del labio y/o del paladar, anomalías dentales, y lo que pareciera ser una anchura bucal anormal debido a unas extensiones de los bordes de la boca. Con Goldenhar, también existe la posibilidad de malformaciones vertebrales, en las que las vértebras pueden estar subdesarrolladas, fusionadas o perdidas. Algunos niños también puede presentar problemas cardiacos, en pulmones, riñones y/o gastrointestinales, así como malformación genital. Un porcentaje pequeño también tiene retardo mental (N.O.R.D. 2001).

Tanto la Organización Nacional de Desórdenes Extraños (National Organization for Rare Disorders-N.O.R.D.) como la Base de Datos Pediátrica (Pediatric Database) ofrecen información acerca de las diferentes condiciones asociadas con el Goldenhar. La Asociación Craneofacial de Niños (Children's Craniofacial Association) es otro recurso disponible. Alguien familiar con todos los aspectos de este desorden podrá planificar de mejor manera para el(a) niño(a) y apoyar las necesidades de la familia

N.O.R.D.

P.O. Box 8923

New Fairfield, CT 06812-8923

Sitio web: <<http://www.rarediseases.org/cgi-bin/nord>>

Children's Craniofacial Association

12200 Park Central Drive, Suite 180

Dallas, TX 75251

Teléfono: (972) 566-5980, (800)535-3643

Correo electrónico: CCA@ccakids.com

Sitio web: <<http://www.ccakids.com/>>

Pediatric Database

Sitio web:

<<http://www.icondata.com/health/pedbase/files/GOLDENHA.htm>>

World Craniofacial Foundation

7777 Forest Lane, Suite C-621

P.O. Box 515838

Dallas, TX 75251-5838

Teléfono: (972)566-6669 and (800) 533-3315

Correo electrónico: worldcf@worldnet.att.net

Sitio web: <<http://www.worldcf.org>>

La Asociación Craneofacial de Niños organiza el Retiro Familiar Anual de Cher (Annual Cher Family's Retreat) de un fin de semana de duración, para los miembros inmediatos de la familia de personas con una

enfermedad craneofacial. El retiro se llama así en honor de la cantante Cher, quien representó a una madre con un niño con un desorden craneofacial en la película *Mask*. Ella presta su apoyo a la organización y a este evento tan especial. La edición de este año está programada del 27 al 20 de junio en San Luis, Missouri.

ASPECTOS VISUALES Y AUDITIVOS

Los síntomas visuales asociados con el Síndrome Goldenhar, incluyen:

- quistes en los glóbulos oculares (dermoide epibulbar y lipodermoide)
- coloboma del párpado (carencia de parte del tejido del párpado superior)
- microftalmia (ojos pequeños)
- el estrechamiento del párpado se pliega entre el párpado superior e inferior.
- ojos bizcos (estrabismo)
- anomalías retinales

Cuando se diseña una programación visual para estos niños, los maestros deben estar conscientes de que el(a) niño(a) puede ser fotofóbico(a) o tener problemas de adaptación a la luz y a los reflejos brillantes debido al coloboma o a la microftalmia. Puede haber un decremento en la agudeza debido también a la microftalmia o a las anomalías retinales. El(a) niño(a) puede presentar, igualmente, una pérdida del campo visual relacionada con varios de estos síntomas oculares. Además puede haber problemas con la profundidad de la percepción si está presente el estrabismo. Un examen oftalmológico completo y una evaluación funcional de la visión pueden orientar al equipo para atender las modificaciones y ajustes para los aspectos específicos de la visión del(a) niño(a). Si el(a) niño(a) también está impedido(a) auditivamente, tales aspectos de visión pueden impactar su capacidad para leer lenguaje sígnico o lectura de labios en ciertas situaciones.

Las condiciones auditivas asociadas con el Síndrome Goldenhar, incluyen:

- pérdida o malformación del oído externo (anocia y microcia)
- canales auditivos estrechos o perdidos (atresia)
- piel y cartílago anormal dentro o en frente de los oídos (etiquetas preauriculares)
- anormalidades en el oído medio o en el interno

La programación apropiada para la pérdida auditiva comienza con un examen completo otológico y audiológico. Dependiendo de las diferentes malformaciones, podrá ocurrir una pérdida auditiva sensorineural o mixta. Debido a que la malformación del oído externo y del canal auricular impiden el uso de ciertos tipos de ayudas auditivas, tal vez la amplificación sea un problema serio. Quizás se necesiten aparatos para conducir la audición por los huesos. Sin embargo, la malformación de los huesos mastoideos podrían reducir los beneficios de este tipo de amplificación. Dependiendo del tipo y del grado de la pérdida auditiva, usted podría ver a un(a) niño(a) con esta condición teniendo problemas para localizar el origen de los sonidos, escuchar en ambientes ruidosos, perdiendo elementos críticos de palabras habladas o siendo incapaz de escuchar ciertos sonidos hablados y/o ambientales. Si el(a) niño(a) es sordoinvidente, esto puede tener un gran impacto en el aprendizaje de habilidades de orientación y movilidad. La malformación de los músculos faciales y de la quijada, pueden provocar problemas en la formación de ciertos sonidos hablados.

Los niños con Goldenhar deberán ser valorados ampliamente tanto en capacidad visual como auditiva. Puede ser muy difícil conseguir y ajustar dispositivos tales como lentes y aparatos auditivos. Las modificaciones apropiadas hechas para la programación y sus materiales, deben considerar también aspectos sanitarios asociados. Los niños con Goldenhar pueden verse sujetos a numerosas cirugías para corregir las anormalidades de la quijada y los problemas dentales. Es posible que enfrenten, asimismo, problemas de salud que afecten su asistencia a clases y reduzcan su estamina. Los problemas con dientes y quijadas, fisuras en labios y paladar, y problemas gastrointestinales en general, pueden provocar preocupaciones nutricionales. Todos estos factores deben tomarse en cuenta para el desarrollo de un programa educativo dirigido a estos niños.

REFERENCIAS

Goldenhar syndrome, 2001. National Organization for Rare Disorders, Inc. Sitio web: <<http://www.rarediseases.org/cgi-bin/nord>>.

Goldenhar syndrome, 2001. Pediatric Database (PedBase). Sitio web: <<http://www.icondata.com/health/pedbase/files/GOLDENHA.htm>>.

Goldenhar syndrome, 2001. World Craniofacial Foundation. Sitio web: <http://www.worldcf.org/fc_2.html>.

Levack, Nancy, 1991. *Low Vision: A Resource Guide with Adaptations for Students with Visual Impairments*, Texas School for the Blind and Visually Impaired, Austin, Texas.

NOVEDADES Y PERSPECTIVAS

Cambio . . .

Por Terry Murphy, Director Ejecutivo, Comisión Texas para los Invidentes

Una copia enmarcada de la bien conocida *Serenity Prayer* (Oración de Serenidad) permanece sobre una mesa junto a mi escritorio; otra copia está pegada a mi calendario cotidiano, y la puedo citar de memoria. Se ha convertido en un parte integral de mi vida aquí en la Comisión Texas para los Invidentes debido a su relevancia a lo que considero posible para cada empleado aquí así como para los consumidores con quienes trabajo de manera asociada. Concédeme serenidad, valor y sabiduría...

“Serenidad para aceptar las cosas que no puedo cambiar.” No puedo decir que conservo un halo de tranquilidad acerca de las cosas que no puedo cambiar, pero estoy más adelante en el camino de lo que estaba originalmente. Por ejemplo, la ceguera existe en nuestra sociedad, y los gobiernos estatales disponen de recursos finitos. He luchado en contra de tales hechos en el pasado, pero he llegado, de manera relucante, a un punto de aceptación debido a que no puedo modificar ninguno de los dos hechos. La esencia de esta primera frase está también en el centro de uno de nuestros servicios esenciales – los “cómo” adaptarse a la ceguera. Veo a gente empezando a florecer y a abrirse a sí misma para aprender dónde ella y su familia comienzan a aceptar la ceguera como algo que no pueden cambiar. Ser invidente es aceptable.

“Valor para cambiar las cosas que pueda.” Durante mis casi 30 años en la Comisión, he sido el responsable, por cuenta propia, de cambiar métodos para ofrecer servicios, para el manejo de personal y para definir prioridades de financiamiento. El cambio, para mí, es por lo general energizante, así que tengo que recordarme a mí mismo que a otros a veces les parece amenazador. De manera reciente, el personal administrativo de la institución se reunió a fin de año para celebrar el trabajo bien realizado. Después de los premios por reconocimiento, se capacitó al grupo, durante el resto del día, con técnicas para adaptarse al cambio. Durante la reunión escuché una voz confundida en la parte posterior que decía, “Si hicimos un trabajo tan bueno este año, ¿por qué se nos pide que cambiemos?” Buena pregunta. Una de las razones es que nosotros no somos siempre quienes pedimos el cambio.

Las funciones administrativas en todos los servicios humanitarios y de salud se encuentran bajo escrutinio hoy en día, en un esfuerzo para reducir el exceso administrativo. Nuestro trabajo consiste en cooperar completamente proporcionando información sobre nuestra misión, sobre los servicios que otorgamos, y la forma en que estamos cumpliendo con el trabajo de manera eficiente y efectiva. Si el cambio obligado viene a nuestro encuentro, nos adaptaremos, pero debemos ser diligentes en las discusiones actuales para educar a quienes toman las decisiones acerca de la condición única de la ceguera y de la falta de recursos alternativos

disponibles en otro lugar si se disminuyen los servicios de la institución. Cada cambio propuesto debe ser analizado cuidadosamente a partir de sus efectos en los servicios especializados. Es imperativo que salvaguardemos los logros que han obtenido los consumidores y empleados estatales invidentes en Texas en el centro de trabajo, escuelas y comunidades vía servicios disponibles a través de la Comisión Texas para los Invidentes.

“La sabiduría para distinguir la diferencia.” Propugnar el cambio únicamente para mover las aguas es irresponsable. Incluso la modificación más simple deberá hacerse con el propósito de producir resultados positivos. Por ejemplo, estamos pensando en hacer un cambio que puede parecer simple en la superficie, pero cuyas raíces son profundas. Planeamos renombrar el Programa para Niños Invidentes e Impedidos Visuales. Podemos hacer algunas preguntas acerca de realizar un cambio. El sentido común puede decirnos que lo dejemos en paz debido a que nuestro programa sirve como parámetro para otros estados con un programa para niños o que están pensando en establecerlo. Sin embargo, un cambio de nombre es una decisión sabia bajo este clima de cambio de consolidación y renovación del gobierno de Texas. Hacemos algo que nadie más hace y el nombre de nuestro programa necesita reflejarlo. Después de exprimir nuestros fondos durante años para proporcionar servicios que no se ofrecen en otro lado, otras instituciones han comenzado a asignar fondos para ofrecer mucha de la asistencia médica y prevención de la ceguera que nosotros proporcionamos alguna vez para los niños invidentes e impedidos visuales. Ya estamos listos para enfocar nuestro presupuesto en nuestra tarea principal: ayudar a los niños con pérdida visual severa y permanente.

Necesitamos también un nuevo nombre de programa que le diga a los legisladores y a quienes toman las decisiones, cómo estamos cumpliendo nuestra obligación de proporcionar servicios que ayudarán a los niños con impedimentos visuales a lograr la autosuficiencia financiera, así como una vida más plena y enriquecedora. Prometemos un programa que crea que la vasta mayoría de niños invidentes pueden mirar hacia delante y hacia un futuro vocacional apropiado a sus capacidades. Prometemos que todos nuestros servicios tendrán un impacto positivo en la confianza de los niños, desde un recién nacido hasta un(a) alumno(a) de secundaria, así como a sus familias conforme se adaptan a la ceguera. Prometemos un programa que responda a los niños con discapacidades múltiples severas, incluyendo a niños sordoinvidentes. Estamos allí para ayudar a que todos los niños con impedimentos visuales alcancen su potencial más alto a nivel individual, sin importar lo que depare el futuro. Los servicios de la Comisión pueden iniciar en el instante en que nazca el(a) niño(a), y proporcionar servicios adecuados a la edad, a la capacidad y a la ceguera, es nuestra especialidad.

Sí, la ceguera es un hecho que debe aceptarse, pero podemos todavía cambiar lo que esté a nuestro alcance, para sentar las bases de un futuro mejor. Y, hay sabiduría en un simple cambio de nombre si le dice al mundo que tenemos confianza de que nuestros servicios tendrán un impacto indeleble en el potencial individual y vocacional de su hijo(a). Para cuando se haya publicado este artículo, ya habremos tomado la decisión, así que no se sorprenda ni se alarme cuando usted escuche que hay un nuevo programa en la ciudad. Sólo seremos nosotros, ofreciendo los mismos servicios de calidad por los que somos reconocidos, pero trabajando duro para proporcionarlos incluso de mejores formas. El programa de nuestros niños contribuye a construir unos cimientos vigorosos de habilidades que permanecen durante toda una vida.

El Verdadero Reto en las Gráficas Táctiles

Por Phil Hatlen, Superintendente, Escuela Texas para los Invidentes e Impedidos Visuales

Hace muchos, muchos, años, cuando era un maestro principiante, tuve a un alumno de 4to. grado completamente invidente que estaba cursando historia de California. En una de sus primeras páginas impresas de su libro de texto había un mapa de California, en el que se mostraban las montañas, los ríos, las ciudades principales, los límites de los condados, los recursos naturales y las cosechas. Era un relajo impreso, pero imagine mi desmayo cuando descubrí que simplemente había sido dejado fuera de la copia transcrita en braille. Ese fue el comienzo de una aventura de una carrera de duración en el mundo de las gráficas táctiles.

Algunas de las cosas que he aprendido a lo largo del camino:

1. Los niños invidentes necesitan aprender de una forma gradual y en desarrollo, que hay sistemas para mostrar cosas reales en forma abstracta. Este aprendizaje debe ser guiado por un(a) maestro(a) de los visualmente impedidos, hábil y calificado.
2. Cada uso novedoso de las gráficas táctiles requerirá de instrucción de parte del(a) maestro(a) de los visualmente impedidos.
3. No debemos tratar de reproducir imágenes de tercera dimensión en forma resaltada. Ninguna imagen de línea en relieve será tridimensional para un(a) niño(a) invidente.
4. Un tamaño mayor no es necesariamente mejor cuando se trata de gráficas táctiles. Cuando los dedos de una mano no pueden abarcar una gráfica táctil, estamos esperando que el(a) niño(a) invidente posea un sentido del espacio que quizás no tenga.
5. Aunque es deseable tener estándares para las gráficas táctiles (una forma siempre significa lo mismo), no es probable que eso suceda.
6. Las mismas personas invidentes tienen diferentes actitudes sobre las gráficas táctiles. Tengo amigos que me dicen que si yo decido qué es lo que se presentará en una gráfica de este tipo o no, equivale a una censura de mi parte. Ellos me dicen: “Pon todo y déjanos decidir a nosotros.” Tengo otros amigos invidentes que me dicen que describa una gráfica narrándola si creo que será mejor entendida.
7. Las gráficas táctiles son necesarias en tres materias: matemáticas, geografía y ciencias. Mis amigos TVI que enseñan en escuelas locales me dicen que tales materias son frecuentemente las más difíciles para un(a) niño(a) invidente en un ambiente educativo general. En la Escuela para los Invidentes y Discapacitados Visuales de Texas, muy pocos estudiantes son enviados por su distrito escolar local debido a necesidades académicas, pero aquellos que sí lo son, necesitan estar en un grupo pequeño; requieren de una educación intensiva disponible en una escuela para invidentes en esas tres materias.
8. Como la instrucción en las escuelas locales ha mejorado continuamente durante los últimos años, las instituciones para los invidentes harían bien en encontrar formas para complementar el trabajo de la educación general. Así lo hacemos al enfatizar el Currículo Esencial Expandido (Expanded Core Curriculum), debido a que las materias contenidas en él son aquellas que los TVI en los distritos locales no tienen tiempo de enseñar. Las materias académicas que las escuelas para invidentes podrían querer continuar atendiendo son matemáticas, geografía y ciencias. Con frecuencia en las escuelas para invidentes hay tiempo no sólo para enseñar contenido académico tales materias, sino para enseñar la comprensión de gráficas táctiles. Recuerde, si no desarrollamos gráficas táctiles estandarizadas, no nos quedará otra opción que enseñar la lectura de prácticamente cada gráfica táctil.

La travesía desde esos primeros días en California ha dado muchas vueltas durante el transcurso de los años, y conozco a muchas personas que nos han ayudado a mejorar significativamente la producción de gráficas táctiles legibles. Pero sigo desilusionado ¡porque todavía no parece que estemos más cerca de tomar sabias decisiones acerca de cómo y cuándo utilizar gráficas táctiles de lo que estábamos hace cuarenta años! Los niños con ceguera necesitan gráficas táctiles de calidad. Como padres y profesionales preocupados por ellos, les debemos a estos niños compartir este problema y dedicarnos a que se atienda de manera sistemática en los niveles nacional, estatal y local.

El Caso de la Visión Débil

Por Dennis Dickinson, Maestro Itinerante de los Visualmente Impedidos para el ISD de Gilmer, el ISD de Ore City, el Condado Harrison y el Condado Upshur

Las personas con debilidad visual, según cualquier estimación, constituyen la vasta mayoría de la población visualmente impedida. Sin embargo, después de más de medio siglo de que ha sido reconocido este hecho, permanece la controversia sobre la manera en que deberá ser tratado por los educadores y los profesionales en rehabilitación. En realidad, no debo decir “ellos”, porque este artículo está escrito por una persona así. Soy un individuo maduro con visión débil. Además, soy el esposo de una persona visualmente impedida, el padre de dos hijos adoptados, un conductor de visión débil, y he sido el maestro de alumnos con impedimentos visuales durante más de 25 años. Reconozco enseguida que tales credenciales no me dan la autoridad para hablar a nombre de todos los miembros de la población con debilidad visual. Sin embargo, siento que represento a muchos en esta población que simplemente desean que sea escuchada nuestra voz.

La población con visión débil es por naturaleza un grupo extremadamente diverso. En sus extremos, incluye, por un lado, a personas con ligera percepción, y por el otro, a quienes pueden leer libros de bolsillo y periódicos sin ninguna ayuda o dispositivo. Yo afirmaré que a pesar de esta diversidad, la población con visión débil tiene determinadas características únicas que la colocan aparte tanto de las poblaciones de los “completamente con sentido de la vista” y los “invidentes”. Estas características son:

1. Los individuos con visión débil no tienen las mismas capacidades que la gente con visión “normal”.
2. Los individuos con visión débil no tienen las mismas características que las personas invidentes.
3. Los individuos con visión débil tienen necesidades únicas que los coloca aparte de ambas poblaciones.

Como miembro de este grupo de personas, también creo que hay tres necesidades únicas que deben ser atendidas por los educadores y por los profesionales en rehabilitación.

NECESIDADES ÚNICAS DE LA POBLACIÓN CON VISIÓN DÉBIL

Nuestra visión debe ser medida con precisión.

Para decirlo sucintamente, “¡LA VISIÓN DÉBIL, NO ES UNA VISIÓN!” La definición legal de ceguera corresponde a una agudeza visual de 20/200 en el mejor ojo con la mejor corrección de un campo visual de 20 grados o menos. Aunque esta definición parezca precisa, es en ocasiones subjetiva. Cualquier especialista ocular que utilice una tabla que no mida agudezas entre 20/100 y 20/200 podrá otorgar “el beneficio de la duda” y declarar al(a) paciente “legalmente invidente” para darle a la persona el acceso a más servicios. Por lo tanto, un individuo que lea letra impresa normal sin ayuda, se arriesga a ser ubicado en la misma categoría de aquellas personas que tienen un grado mucho menor de funcionamiento visual. ¿Por qué, en un medio ambiente en el que se mide el tiempo en milisegundos y en el que la venta de gasolina se mide en milésimas de galón, seguimos considerando a “cuente los dedos” como una forma viable de medir la capacidad visual? ¿Por qué continuamos aferrados a un estándar anacrónico? Desafortunadamente, todavía suceden malos entendidos y errores. La definición “legal de ceguera” ni siquiera es la misma en todos los países. Es simplemente una manera de designar a la gente con visión 20/20 para determinar su elegibilidad para servicios gubernamentales.

Un truísmo repetido con frecuencia en el campo de los impedimentos visuales, es que una persona con visión plena obtiene el 80 por ciento de su información acerca del mundo, visualmente. En el caso de una persona con visión débil, de todas maneras está recibiendo la mayoría de sus estímulos sensoriales por medios visuales. El punto en el que 80% se vuelve 50% o 5% no es algo fácil de determinar. Los intentos por establecer un “porcentaje” de pérdida de la visión fallan con frecuencia al no considerar otros factores distintos a la agudeza visual. En mi opinión, si un individuo demuestra un buen funcionamiento visual, su visión deberá

someterse al “beneficio de la duda” cuando se considere la programación educativa y la rehabilitación. Ciertamente, no merece ser ignorado como si no tuviera importancia alguna.

Debe ser obvio que la simple medida de la agudeza visual no es suficiente para tomar decisiones concernientes a la educación o a la rehabilitación de una persona. También deben tenerse en cuenta otros factores, especialmente cuando tienen un efecto tan profundo en la programación. El campo visual, los efectos de diferentes condiciones de iluminación y la naturaleza de la condición del ojo, incluyendo la prognosis, la edad del inicio, y el funcionamiento cognitivo, son componentes importantes del funcionamiento visual. Aunque la mayoría de estos aspectos se han incluido desde hace mucho tiempo en el Formato de Reporte Ocular del Estado de Texas (State of Texas Eye Report Form) la experiencia demuestra que todos estos factores raramente se toman en consideración. No obstante haber muchos especialistas oculares y clínicas de visión débil buenos que pueden ayudar en gran medida a las personas con esta discapacidad, son necesarias evaluaciones visuales más precisas para garantizar que se tomen las medida apropiadas.

Nuestra visión debe respetarse.

Se ha documentado muy bien que el funcionamiento visual de una persona depende de una gran variedad de factores. Además de la agudeza visual, del campo visual y de la naturaleza de la condición ocular, factores como la iluminación, la visión de color y la experiencia visual, juegan también un papel significativo en la capacidad de un individuo para utilizar información visual. Esta es la razón por la que los educadores realizan Evaluaciones de Visión Funcional (Functional Vision Evaluations) y Valoraciones de Medios de Aprendizaje (Learning Media Assessments); para determinar, de manera individual, las *capacidades* visuales de cada alumno(a). La Valoración de Medios de Aprendizaje efectúa recomendaciones sobre aquellos medios que resultarán más efectivos, así como las modificaciones que habrán de realizarse para permitir que un individuo funcione a su máximo potencial. Admitimos que tales valoraciones no son perfectas. Ninguna evaluación que dependa de la observación y de un contacto limitado con un(a) alumno(a) puede presentarse como tal. Esta es la razón por la que la valoración se repite por lo menos cada tres años, y no se utiliza como el único factor para tomar decisiones educativas. Se considera junto con información médica, con la evaluación de diagnosticadores educativos, de maestros y otros profesionales de la educación, así como con información de los padres.

En último término, la persona mejor calificada para hablar sobre las necesidades visuales es la persona con visión débil. En el caso de niños pequeños y de gente con múltiples discapacidades, la determinación debe hacerse por medio de la observación, de entrevistas con los cuidadores, de juicios profesionales, y otras formas. Sin embargo, en el campo de la educación, es una decisión que se basa en las características de cada individuo. Es nuestra función como educadores ayudar a que los alumnos se vuelven cada vez más conscientes no sólo de su condición visual, sino también de las adaptaciones necesarias para funcionar en un mundo visual como miembro productivo de dicha sociedad. Es la responsabilidad de cada persona demostrar qué papel tendrá el impedimento visual en su vida. Cuando hacemos conjeturas acerca de lo que significa un impedimento visual, corremos el riesgo de limitar lo que una persona pueda ser capaz de lograr en última instancia.

Una persona con visión débil debe tener acceso a una amplia gama de herramientas.

Las herramientas de alfabetización de una persona con visión completa son leer y escribir. Las herramientas de ese tipo para una persona totalmente ciega son la lectura y la escritura de Braille. Ambas poblaciones utilizarán seguramente tecnología de computadora, habilidades para escuchar y otras entradas sensoriales para complementar dichas herramientas. La persona con visión débil puede usar ya sea alguna o ambas de tales opciones alfabetización. Además, este individuo puede usar una gama de herramientas adicionales, incluyendo la letra impresa amplificadas, lupas, ayudas telescópicas, *software* de pantalla para aprender y otros dispositivos para mejorar las habilidades de comunicación. Al negar cualquiera de tales recursos, especialmente el acceso a la letra impresa, a todos aquellos capaces de utilizarla, se limita el potencial del individuo. Estoy seguro de que nadie en el campo de la educación o de la rehabilitación, o el consumidor de tales servicios, quiere ese desenlace.

Escribo estas líneas como miembro del componente numéricamente mayor de la población con visión débil. Me refiero a todos aquellos cuya agudeza visual es mayor a 20/200. No creo que exagere el punto cuando afirmo que la mayoría de nosotros nos concebimos como gente básicamente visual. Con frecuencia no nos identificamos con la población “legalmente invidente”. Francamente, nuestra meta es mezclarnos con el resto de la sociedad en la medida de lo posible y atraer la menor atención que se pueda. En consecuencia, también fallamos con frecuencia para hablar sobre aspectos que afectan la programación para personas con impedimentos visuales. No es mi propósito criticar a ninguna agencia o individuo en particular. Más bien, clamo simplemente el reconocimiento de que las personas con debilidad visual son una población distinta con capacidades y necesidades que la distinguen tanto de la población completamente invidente como de la que tiene un sentido de la vista completo. Como grupo distinto, esta población se merece decisiones de programación que estén basadas en sus necesidades y características únicas. Merece evaluaciones de la vista más precisas, respecto al uso del individuo de todos los canales sensoriales a su disposición, así como el acceso a una creciente disponibilidad de las herramientas para la alfabetización y para la vida que vayan dirigidas a responder las necesidades únicas de la población con debilidad visual.

Mosquitero o Cheque Salarial - ¿Qué Preferiría Usted?

Por Ron Lucey, Comisión Texas para Invidentes, Coordinador de Recursos para el Consumidor

Cada enero, trato de motivar a las familias para que empiecen a planificar las actividades de verano de sus hijos, aunque el invierno de Texas central parezca infinito y el verano una noción distante. Recientemente mis colegas de la TCB me animaron a ampliar mi artículo del campamento anual de verano para incluir sugerencias adicionales con miras a utilizar el receso de verano de sus hijos para prepararlos mejor para el futuro.

¿SU SELECCIÓN SERÁ UN MOSQUITERO?

Hay mucho beneficios que obtener al asistir a un campamento, incluyendo el de contar historias sobre el tamaño de los mosquitos que lo inundan. Los niños más pequeños se beneficiarán de las sesiones más cortas del campamento o de los programas de campamento de un día recomendados para aquellos excursionistas que no estén preparados para pasar una semana o más lejos de casa. Con frecuencia los parques ciudadanos y los departamentos de recreación patrocinan campamentos que buscan incorporar jóvenes con discapacidades en actividades recreativas y de aprendizaje apoyadas por la ciudad. Reúnase a la brevedad con el coordinador del campamento de un día o recreativo para cerciorarse de que se resolverán las necesidades de su hijo(a) para que participe de forma adecuada.

Para muchos niños mayores, los programas de campamento residencial ofrecen una buena oportunidad para practicar y aprender nuevas habilidades, desarrollar un mayor sentido de confianza y de independencia, reunirse con compañeros con intereses similares, hacer nuevos amigos y, lo más importante, divertirse. Puede encontrar una lista actualizada de los programas de campamento residenciales más populares y de otros de verano destinados a los jóvenes invidentes o con impedimentos visuales, en el sitio web de la TSBIV en <<http://www.tsbvi.edu/education/camps.htm>>.

SUGERENCIAS PARA SELECCIONAR UN CAMPAMENTO

1. Recuerde las fechas límite del campamento. Los grupos de los campamentos más populares se llenan rápidamente, dejando a su familia con menos opciones si no se decide a tiempo. Hacia el receso de primavera (Spring Break) asegúrese de haber hecho la elección final del campamento.

2. Llame pronto (en enero o en febrero) para pedir una solicitud al campamento. Es más tardado llenar unas solicitudes que otras y pueden requerir una autorización médica firmada por el doctor del(a) niño(a).

3. Hable con otros padres, maestros de impedidos visuales, trabajadores sociales de niños de la TCB o consejeros de transición acerca del campamento al que está pensando enviar a su hijo(a). Visite el sitio web del campamento, y, de ser posible, piense en visitarlo fuera de temporada.

¿SU ELECCIÓN INCLUIRÁ GANAR UN SALARIO (O UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO)?

La mayoría de nosotros recuerda haber tenido una experiencia laboral a una edad temprana, incluso en un trabajo voluntario en nuestra iglesia u hospital locales. La experiencia de trabajo es crucial para el desarrollo vocacional de los niños que son invidentes o impedidos visuales. Este verano, en lugar de considerar las mismas opciones de campamento, ¿por qué no pensar en involucrar a su hijo(a) en una experiencia de verano laboral –sea ésta formal o informal?

Los niños más pequeños se benefician de tener la responsabilidad de algunas tareas en la casa, y la recompensa de ganar un poco de dinero extra para gastar. Concéntrese en los trabajos o partes de los trabajos que su hijo(a) pueda realizar, y ayúdele a desarrollar técnicas alternativas para lograr el cumplimiento de tareas hogareñas más difíciles. Las faenas sugeridas para los niños más jóvenes incluyen alimentar y cuidar a la mascota de la familia, ayudar con la lavandería, lavar y guardar los trastes y, sí, ayudar en el jardín. Además de promover los trabajos caseros, piense en experiencias voluntarias con organizaciones y/o empresas locales. Algunas de ellas pueden incluir doblar toallas y barrer la estética de algún amigo, fungir como consejero junior en un día de campamento y en museos. Para explorar tales opciones, póngase en contacto con su trabajador social del Programa para Niños de la TCB.

Los niños mayores pueden querer explorar los trabajos asalariados fuera de casa por medio de una labor de verano con un empleador local. Los centros de mano de obra locales constituyen un buen recurso para encontrar trabajos pagados en la comunidad. El sitio web de la Comisión de la Fuerza Laboral de Texas (Texas Workforce Commission - TWC) tiene una lista de todos los centros locales, así como de las bolsas de trabajo en línea para buscar un trabajo en particular. Su dirección es <www.twc.state.tx.us>. Muchos departamentos de servicios de salud y humanitarios de ciudades y condados, patrocinan programas de verano de empleo para jóvenes, con oportunidades laborales en departamentos que trabajan en toda la comunidad. El reclutamiento para tales programas puede comenzar tan pronto como enero, con capacitación y orientación obligatorias previas que se realizan en la primavera. Para mayores informes sobre los programas de verano pagados, póngase en contacto con su consejero de transición TCB, el Centro de Servicio Educativo Regional, o la Escuela para los Invidentes y Discapacitados Visuales de Texas (TSBVI).

Si su familia escoge un mosquitero o un salario, la parte más importante de la experiencia ¡es disfrutar el verano así como todas las oportunidades recreativas, de aprendizaje y de trabajo que ofrece!

!!!No Pierda Esta Oportunidad!!!

Por David Wiley, Especialista en Transición, TSBIV, Outreach de Sordoceguera de Texas

En la última edición de *VER/OÍR*, Stephen Schoen, del Departamento de Servicios Humanos de Texas (Texas Department of Human Services- TDHS), informó sobre las oportunidades actuales para los servicios de la comunidad disponibles por medio de la Exención Medicaid para Sordoinvidentes con Múltiples Discapacidades (Deaf-Blind Multiple Disabilities Medicaid Waiver-DB-MD). Steve es el administrador de dicho Programa.

Quiero enfatizar el hecho de que para los jóvenes con sordoceguera y para sus familias, existe, *ahora mismo*, una oportunidad única para recibir servicios comunitarios extremadamente valiosos con poco o ningún tiempo de espera.

¿Cuál es la oportunidad?

Los texanos pueden recibir servicios de la Exención DB-MD diseñada específicamente para proporcionar apoyo en casa de una persona que es sordoinvidente con múltiples discapacidades. Puede ser la casa de la familia de la persona, el(a) propietario(a) de la casa o un grupo pequeño que viva en una comunidad. Estos servicios ofrecen el apoyo que una persona necesita para vivir en la comunidad, o puede ayudar a las familias que continúan sirviendo como los cuidadores primarios de la persona.

Este programa tiene la flexibilidad necesaria para atender las necesidades individuales. La gente sordoinvidente con múltiples discapacidades o sus familias, reciben sólo el apoyo que quieren y necesitan, desde uno mínimo hasta uno extensivo, incluyendo el cuidado de 24 horas en la comunidad. Una vez que una persona ingresa al Programa, los servicios pueden continuar de por vida, y modificarse o expandirse conforme cambien las necesidades de la persona o de la familia. No hay requisitos de elegibilidad por ingreso, como es el caso de otros programas.

¿Quién debe actuar ahora?

Si hay una persona en su familia que sea sordoinvidente con una discapacidad adicional, y que necesite siempre de apoyo y asistencia en casa y en la comunidad, incluya su nombre en una lista de Interés DB-MD *ahora*. La Exención DB-MD es para individuos de 18 años de edad y mayores, pero la gente de todas las edades debe incluir su nombre en la Lista de Interés. Los servicios para las personas mayores de 18 años pueden empezar tan pronto como se haya establecido su elegibilidad, mientras que la de los menores a esa edad estarán en lista de espera para recibir los servicios una vez que hayan cumplido con el requisito. También es importante que los niños estén en la Lista de Interés, porque la información sobre el número de personas que son sordoinvidentes con múltiples discapacidades que requieren ayuda, facilitará a los administradores a planificar para las necesidades futuras. Además, si hay alguna norma que cambie la edad a la que tales servicios pueden empezar a otorgarse, la gente más joven en la lista tendrá mejores oportunidades de recibirlos inmediatamente.

Quienes se preocupan por la gente joven sordoinvidente con múltiples discapacidades también deben actuar. Los maestros, trabajadores sociales y amigos deben informar a las familias acerca de esta oportunidad, alentarlos a ponerse en contacto con el TDHS acerca de la Exención DB-MD y, en caso de necesitar ayuda, colaborar con ellos para llenar por completo la Solicitud de Encuesta de la Lista de Interés (Interest List Survey Form) del Servicio de Vínculos del Proyecto (Project Service Link) que incorporará el nombre de la persona sordoinvidente de su familia, en la Lista de Interés DB-MD. El papeleo inicial es mínimo.

¿Por qué actuar ahora?

Mientras que la mayoría de los programas financiados por Medicaid tienen largas listas de espera, hay disponible nuevo financiamiento de parte de la Legislatura de Texas para el Programa de Exención DB-MD *ahora*. Después de haber contactado al TDHS, y de que se ha llenado la Solicitud de Encuesta de la Lista de Interés, los servicios para los solicitantes elegibles pueden iniciarse rápidamente. La información actual acerca de la gente interesada en el Programa, sin importar la edad, ayudará a garantizar que los servicios sigan estando disponibles en el futuro.

Para mayor información sobre el Programa de Exención DB-MD, lea el artículo de Steve Schoen en la edición Otoño de *VER/OÍR*. Hay una versión electrónica en el sitio web de la TSBVI en <<http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/fall01/waiver.htm>>. Usted será capaz de encontrar pronto información adicional acerca de la Exención DB-MD en el sitio web de la TSBVI al seguir el vínculo del Proyecto de Sordoceguera de Texas (Texas Deafblind Project) en <<http://www.tsbvi.edu/Outreach/deafblind/index.htm>>. Steve también puede ser contactado directamente en el teléfono (512) 438-2622, o en el correo electrónico: <stephen.schoen@dhs.state.tx.us>.

¡Hay Disponibles Folletos Informativos de los Servicios para Sordoinvidentes de California, en Varias Lenguas!

¿Busca información sobre asuntos comunes a niños sordoinvidentes? Los Servicios para Sordoinvidentes de California tiene muchos volantes de información disponibles en diferentes lenguas. Todos los folletos de esta lista están en inglés, pero también hay en español, chino, laosiano y/o vietnamita.

No.	Título del Folleto	Españ	Chino	Laosiano	Vietnamita
001	Comunicación	X		X	X
002	Sensibilidad a la luz	X			
003	Señales para Tocar	X		X	X
004	Comunicación con objetos	X	X	X	X
005	Tadoma (sólo en inglés)				
006	Ideas para ocio y recreación (sólo en inglés)				
007	Conciencia de aspectos médicos en relación a los cambios	X	X		X
008	Cómo interactuar con personas con impedimentos	X	X	X	X
009	Enseñanza de lenguaje corporal (sólo en inglés)				
010	Desarrollo de independencia	X	X		X
011	Tocar de manera apropiada (sólo en inglés)				
012	Tolerar el tacto de los demás	X			
013	Alentar la exploración	X	X		X
014	Hacer cambios en la rutina	X	X		X
015	Estrategias de relajación (sólo en inglés)				
016	Sordoceguera (sólo en inglés)				
017	Opciones innovadoras de vida (sólo en inglés)				
018	Sopa de alfabeto: Siglas frecuentes en educación especial	X			
019	Crear una necesidad para comunicarse	X	X		X
020	Estrategias para lograr citas médicas exitosas para personas con sordoceguera		X	X	X
021	Educación apoyada (sólo en inglés)				
022	Impedimento visual neurológico	X	X		X
023	Adaptaciones visuales	X	X		X
024	Medios de otitis	X	X		X
025	Cómo crear un directorio de comunicación	X			
026	Consideraciones para valorar a niños y jóvenes de familias hispano parlantes	X			
027	Cómo crear un resumen en video ganador	X			
028	Mantener una relación casa-hogar	X			

La mayoría de los folletos ya están disponibles en línea. De no ser así, puede ponerse en contacto con los Servicios de Sordoceguera de California para obtener una copia impresa. Las versiones impresas de TODOS los folletos son gratuitas. Para ordenar cualquiera de los Folletos de los Servicios de Sordoceguera de California (California Deaf-Blind Services Fact Sheets) póngase en contacto con ellos por teléfono al (800) 822-7884 (voz/TTY), fax: (415) 239-0106, correo electrónico: cadbs@sfsu.edu, o vaya a su página web en la dirección: <<http://www.sfsu.edu/~cadbs/Facts.html>>.

Citigroup Ofrece \$10,000 Además de Internados de Verano Pagados

El Citigroup Bank, uno de los patrocinadores corporativos nacionales del Día de Enseñanza en Discapacidad (Disability Mentoring Day), está ofreciendo una gran oportunidad para la gente con discapacidades. El Programa de Becas Diversidad Global (Global Diversity Scholarship Program) proporciona la oportunidad de conseguir un internado de 10 a 12 semanas durante el verano antes del último año de universidad, así como un reconocimiento hasta por \$10,000 para matrícula, que será otorgado una vez que se haya cumplido con éxito el internado de verano. Aunque este programa de becas se creó originalmente para mejorar las oportunidades de los alumnos de minorías y femeninos de las universidades, el Citigroup ahora quiere empezar a utilizar este programa de becas para destinarlo a alumnos discapacitados.

Citigroup está buscando candidatos que demuestren una combinación de capacidades académicas y de liderazgo, junto con experiencias y cualidades personales que certifiquen el potencial de la persona para destacar en el campo de los servicios financieros. Se alienta a proponer a los alumnos de todas las disciplinas y especialidades, que hayan destacado en sus objetivos. Para saber más sobre el Programa de Becas de Citigroup (Citigroup's Scholarship Program) y obtener una solicitud, póngase en contacto con:

Dennis Miranda
Citigroup Bank
Global Diversity Department
338 Greenwich Street, 39th Floor
New York, NY 10013

Teléfono: (212) 816-2196
Fax: (212) 816-3438
Correo electrónico: dennis.miranda@ssmb.com
EL LÍMITE DE LAS SOLICITUDES VENCE
EL 25 DE FEBRERO DEL 2002

APHont™: Una Fuente para Visión Débil

APHont™ (pronunciado Ay-font) fue desarrollado por la Imprenta Americana para los Invidentes (American Printing House for the Blind, Inc.-APH) específicamente para los lectores con debilidad visual. APHont incorpora características que han sido demostradas para mejorar la velocidad de lectura, la comprensión y la comodidad de los usuarios de letra impresa grande. Algunas de sus características incluyen:

- Más espacios equidistantes entre letras
- Barras de cruce más altas
- Sin patines
- Letras más anchas
- Letras más gruesas
- Letras “j” y “q” inferiores
- Letras más abiertas
- Signos de puntuación más grandes

La versión regular de APHont puede ser copiada y distribuida de manera gratuita. Para ver un ejemplo de APHont Regular (sin negrita) o para copiarla gratis, vaya a <<http://www.aph.org/products/aphont.html>>. (Nota: APHont es un material de marca registrada. APHont no puede ser alterado o copiado para su venta sin el consentimiento expreso y por escrito de APH. APH no sostiene que APHont sea una fuente apropiada para los

niños que apenas comienzan a leer.) Para mayores informes acerca de APHont o de otros productos y servicios disponibles por medio de APH, llame al (800) 223-1839.

Nuevos Recursos Braille Disponibles Ahora

La empresa Special Education Technology British Columbia (SET-BC) ha desarrollado algunos recursos nuevos para apoyar la alfabetización braille utilizando el Mountbatten Braille Writer (MB). Estos dos nuevos recursos, escritos y diseñados por Graham Cook, un maestro de alumnos con impedimentos visuales en Peace River, Columbia Británica, están disponibles para verse y copiarse en formato pdf de Adobe en el sitio web de la SET-BC en <<http://www.setbc.org/res/mbpro/default.html>>.

El primer recurso, “MB Pro – La Segunda Generación de Mountbatten Brailier – Una Guía Visual”, es una guía de aprendizaje y del usuario, diseñada para los maestros, que cubre las operaciones básicas del Mountbatten Pro Braille Writer. (Documento de 53 páginas).

El segundo recurso, “MB Pro Braille Writer: Lecciones Introductorias Paso a Paso”, es una serie de módulos de lecciones para lectores y escritores de braille principiantes, idealmente en K1. Los planes de lección incluyen muchas actividades creativas y en detalle para mejorar el desarrollo alfabetizador, así como el desarrollo de conceptos. Graham ha utilizado estos planes exitosamente con sus alumnos y ellos han compartido sugerencias para que los maestros se adapten a las necesidades de sus alumnos individuales. (Documento de 168 páginas).

National Braille Press Publica *The Bridge to Braille (El Puente al Braille)*

National Braille Press es una imprenta sin afán de lucro que publica Braille, establecida en 1927. Publica diversos materiales en y acerca del Braille, ¡incluyendo versiones de Braille de los libros de Harry Potter! Una de sus publicaciones es *The Bridge to Braille (El Puente al Braille)*, escrito por Carol Castellano y Dawn Kosman; es una guía paso a paso que enseña a padres y maestros la manera de ayudar a que los niños invidentes progresen desde las tempranas experiencias literarias hasta la participación plena en el salón de clases. Escrito por la madre de un niño invidente y por una maestra de invidentes, es un libro muy fácil de leer, lleno de buenas ideas. Está disponible en letra impresa grande o en braille por \$12.95. Los capítulos incluyen:

Establecer el escenario del éxito (cómo pueden los padres preparar al(a) niño(a) para leer Braille).

Una lección rápida de Braille (información acerca del código Braille).

Adaptar materiales (formas rápidas y fáciles de ayudar a los niños a usar Braille para etiquetas, hojas de trabajo y tarjetas escolares).

Lectura Braille para principiantes y habilidades para leer Braille en la escuela (las habilidades que el lector principiante necesita, incluyendo habilidades para usar el diccionario).

Acerca de los libros de Braille (¿Sabía usted que hay formatos diferentes para ayudar al usuario de Braille a leer de manera más eficiente?).

Escribir en Braille y escribir Braille en el salón de clases (¿Sabe lo que es una reglilla y un punzón? ¿Sabe cómo ayudar a un(a) niño(a) a prepararse para los exámenes para deletrear Braille?).

Matemáticas en Braille (¡incluye una bonita hoja de código Nemeth!).

Independencia en el salón de clases (¿Qué tiene que ver el tamaño del escritorio con la lectura en Braille?).

Uso de tecnología (una panorámica de dispositivos de alta tecnología y cómo escogerlos).

Recursos (fuentes de libros Braille, libros educativos para padres y maestros, materiales e información).

Apéndices: alfabetización, aprendizaje y Louis Braille, hacer que todo un lenguaje funcione; y Una guía para la reglilla y el punzón para padres.

Para ordenar este libro o un catálogo de publicaciones, póngase en contacto con:

National Braille Press
88 St. Stephen Street
Boston, MA 02115
Teléfono: (888) 965-8965
Fax: (617) 437-0456
Sitio Web: <<http://www.nbp.org/address.html>>

Avisos AFB

Braille Bug

¿¿Usted tiene Braille Bug?? ¡La Fundación Americana para los Invidentes (American Foundation for the Blind -AFB) tiene una página web para usted! Véala en <www.afb.org/braillebug/>. Esta página tiene vínculos a información sobre Braille (el hombre y el código), Helen Keller, así como juegos e ideas para ayudar a los padres y maestros a platicar con los niños, con sentido de la vista e invidentes, acerca del Braille.

¡Celebre la alfabetización Braille en cualquier momento!

La Fundación Americana para los Invidentes (AFB) ha desarrollado un paquete para conmemorar el Mes de Alfabetización Braille, en enero, para honrar el natalicio de Louis Braille. Enero ya pasó, ¡pero la alfabetización Braille puede celebrarse en cualquier momento! Los paquetes incluyen, entre otros muchos artículos, folletos acerca de Braille, tarjetas alfabéticas Braille, un cartel acerca de Braille, así como recursos e información para los padres acerca del Braille. Usted puede obtener un paquete si escribe al Centro Nacional de Alfabetización (The National Literacy Center) AFB, 100 Peachtree St., Suite 620, Atlanta, GA 30303; si llama al (404) 659-6957; si envía un correo electrónico a literacy@afb.net; si llama al Centro de Información AFB al (800) 232-5463 o a la Asociación Nacional de Padres de Niños con Impedimentos Visuales (Association of Parents of Children with Visual Impairments - NAPVI) al (800) 562-6265.

Tecnología AFB y Centro de Empleo

La Fundación Americana para los Invidentes tiene un nuevo programa: el Centro de Tecnología y Empleo AFB. Los recursos en dicho centro se dirigen a dos áreas clave. El Laboratorio de Evaluación de Productos de Tecnología AFB trabaja con desarrolladores de *hardware* y de *software* para hacer que los principales productos sean accesibles. La Bolsa de Trabajo de Carreras y Tecnología de Información (Careers and Technology Information Bank) es una base de datos de más de 2,000 personas que tienen algún impedimento visual y que están dispuestas a dar información de primera mano acerca de sus experiencias laborales y del uso de tecnología de asistencia. Revise la diversidad de profesiones presentadas por este grupo en <http://www.afb.org/info_document_view.asp?DocumentID=223>. Para mayores informes acerca del Centro de Tecnología y Empleo, vaya a la página <www.afb.org> o llame al teléfono (800) 232-5463.

Propuesta de Nuevas Reglas para el Comisionado

La Agencia de Educación de Texas (Texas Education Agency) ha propuesto nuevas Reglas para el Comisionado para regular el gobierno de los 20 centros regionales de servicios educativos del estado. La propuesta, abierta al público para ser comentada y discutida hasta el 20 de febrero, eliminará el requisito actual en vigor que establece que cada centro de servicio educativo debe contratar a por lo menos un miembro de su personal como un(a) maestro(a) certificado(a) de los visualmente impedidos.

La Agencia de Educación de Texas quisiera escuchar y conocer más comentarios del público acerca de este cambio propuesto. Vaya a <<http://www.tea.state.tx.us/special.ed/>>, y haga clic en “Comissioner’s Rules for Special Education (Proposed).” Los comentarios sobre las reglas propuestas pueden someterse a: rules@tea.state.tx.us. Asegúrese de hacer referencia a la propuesta 89.1141 (e) que inglés estipula “*A minimum of one staff member certified in the education of students with visual impairments shall be employed by each ESC.*” Los testimonios por escrito serán aceptados hasta el 20 de febrero del 2002.

Se efectuarán varias audiencias a lo largo y a lo ancho del estado en los siguientes centros de servicio educativos (Educational Service Centers, ESC por sus siglas en inglés) y fechas:

Enero 25 - ESC Regiones 4 (Houston), 7 (Kilgore), 9 (Wichita Falls), 15 (San Angelo), y 19 (El Paso).

Febrero 8 - ESC Regiones 3 (Victoria), 5 (Beaumont), 10 (Richardson), 16 (Amarillo), y 20 (San Antonio).

Febrero 11 - ESC Regions 1 (Edinburg), 8 (Mt. Pleasant), 13 (Austin), 14 (Abilene), y 18 (Midland).

Febrero 20 - ESC Regions 2 (Corpus Christi), 6 (Huntsville), 11 (Fort Worth), 12 (Waco), y 17 (Lubbock).

El último día para recoger las opiniones públicas será el 20 de febrero. Si usted es uno de los padres de un(a) niño(a) con impedimentos visuales o sordoceguera, o bien uno de los profesionales trabajando con alguno de estos niños, es importante que haga escuchar su voz.

Renovación del Acta de los Individuos con Discapacidades

La Secretaría de Educación invita al público en general a que se hagan comentarios por escrito sobre el Acta de los Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA), para colaborar con el Departamento de Educación a preparar la renovación de la misma en el 2002. Para garantizar que sus comentarios sean tomados en cuenta por el Departamento mientras se prepara la propuesta legislativa sobre IDEA, lo invitamos a que presente sus sugerencias antes del 25 de febrero del 2002. Todos los comentarios relativos a la renovación de IDEA deberán dirigirse a Thomas Irvin, Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education y enviados por alguno de los siguientes métodos:

1. Los comentarios pueden mandarse por correo electrónico a Comments@ed.gov. Usted deberá escribir “IDEA Reauthorization” en la línea de asunto de su mensaje electrónico.
2. Usted puede mandar sus comentarios también vía correo ordinario a Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education, 400 Maryland Avenue, SW., Mary E. Switzer Building, Room 3086, Washington DC 20202-2570.

Por favor envíe sus comentarios sólo una vez. Para mayores informes, póngase en contacto con JoLeta Reynolds o con Thomas Irvin al teléfono (202) 205-5507 (voz) o (202) 205-5465 (TDD). Este documento está disponible en formatos alternativos (Braille, letra impresa grande, cinta de audio o disquete de computadora) previa solicitud a Katie Mincey, Directora del Alternate Formats Center, al teléfono (202) 205-8113. Para información acerca de IDEA, usted puede visitar el sitio web:

<<http://www.ed.gov/legislation/FedRegister/other/2002-1/011002c.html>>.

IDEA es la mayor base legal para proporcionar servicios de educación especial en el país. Muchos grupos de trabajo social en los campos de la ceguera y sordoceguera han desarrollado posturas específicas para la renovación de IDEA. Usted podría estar interesado(a) en contactar a alguna o a varias de las siguientes organizaciones para ver qué aspectos creen ellas que son importantes de ser atendidas en la próxima revisión de IDEA.

1. The Alliance of and for Visually Impaired Texans (AVIT)

Teléfono: (800) 394-0666

2. The Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired (AER)

Teléfono: (703) 823-9690; Sitio web: <<http://www.aerbvi.org/>>

3. The American Council of the Blind (ACB)

Teléfono: (800) 424-8666; Sitio web: <<http://www.acb.org/>>

4. The American Foundation for the Blind (AFB)

Teléfono: (800-232-5463); Sitio web: <<http://www.afb.org/>>

5. The Deaf-Blind Multihandicapped Association of Texas (DBMAT)

Teléfono: (972) 287-1904; Sitio web: <<http://www.dbmat.org/>>

6. The National Family Association for Deaf-Blind (NFADB)

Teléfono: (800) 255-0411; extensión 275, Sitio web: <<http://www.nfadb.org/>>

7. National Federation of the Blind (NFB)

Teléfono: (410) 659-9314; Sitio web: <<http://www.nfb.org/>>

ANUNCIOS CLASIFICADOS

Envíe por correo ordinario o electrónico sus nuevos anuncios clasificados a Jim Durkel a:
TSBVI Outreach, 1100 West 45th St., Austin, TX 78756, o a: JimDurkel@tsbvi.edu.

Encontrará un Calendario actualizado del Desarrollo del Personal Estatal en el sitio <www.tsbvi.edu>.

Quinto Retiro Familiar Bianual de Síndrome de Usher Del 7 al 9 de junio del 2002 Austin, TX

El Síndrome de Usher es la primera causa de sordoceguera. La gente con este Síndrome por lo general nace con algún impedimento auditivo y después empieza a perder la visión como resultado de retinitis pigmentosa. Este patrón de sordoceguera crea algunos problemas únicos para los niños con Síndrome de Usher y para su familias.

Las familias de todo el estado de Texas asisten a este evento cada año. La experiencia de encontrarse con otras familias y mentores adultos con Síndrome de Usher, y simplemente pasar un tiempo juntos, hace que este fin de semana sea muy especial. Los temas del retiro de este año incluirán: ocio y recreación, planificación para la vida universitaria y postsecundaria, así como estrategias para vivir con mayor plenitud, al mismo tiempo que se lidia con los retos del Síndrome de Usher. También se compartirá información acerca de los apoyos y recursos disponibles a los niños en edad escolar con Síndrome de Usher, a sus hermanos y a sus padres. Hay apoyo disponible del Outreach de Sordoceguera de Texas para las familias interesadas en asistir.

La fecha límite para registrarse es el 21 de mayo del 2002
Habrá formatos de registro disponibles en marzo

Aspectos de Salud Mental Asociados con el Síndrome de Usher Un día especial de capacitación para Consejeros, Maestros, Profesionales en Rehabilitación y Padres de familia 7 de junio del 2002

Centro de Conferencias de la TSBVI - Austin, TX

Michael Brenner, actual Representante Regional del Atlántico Meridional del Centro Nacional Heller, será el conferencista magistral en esta capacitación de un día. Michael ofrece una perspectiva única sobre la materia. Él tiene Síndrome de Usher (Tipo II). Después de terminar su Maestría en la Universidad Gallaudet, estableció el Mental Health Counseling Program en la Deaf Community Services de San Diego, California. Michael también fue Coordinador de la Research and Training on Mental Health and Deaf-Blindness, bajo los auspicios de una beca en la Universidad Alliant. Es un Terapeuta Certificado de Matrimonio y Familia (Marriage and Family Therapist - MFT), tiene amplios conocimientos y experiencia en el campo de los problemas psicosociales y de sordoceguera, y está preparado en los ajustes emocionales causados por la pérdida dual de vista y audición.

La cuota de registro de \$50 incluye el costo del almuerzo y de los materiales.

Los cheques y las compras institucionales se harán a la Texas School for the Blind & Visually Impaired.

La fecha límite para registrarse es el 21 de mayo del 2002
En marzo ya habrá disponibles solicitudes de inscripción

Para mayores informes sobre el retiro, la capacitación de un día,
o para solicitar una solicitud de inscripción, póngase en contacto con Beth Rees:
Teléfono (512) 206-9103; correo electrónico. BethRees@tsbvi.edu

¡Próximamente, en junio, en varias localidades de Texas!

**Movilidad, Visión y Viajes:
Trabajar en Equipo para Atender los Problemas Motores y de O y M de los Niños Pequeños con Impedimentos Visuales**

El movimiento y la exploración del ambiente juegan un importante papel en el desarrollo de conceptos, de estrategias para interactuar con objetos y de la conciencia corporal. La pérdida de la visión puede impactar profundamente tales áreas. Este taller explicará ideas divertidas para trabajar en orientación y movilidad, habilidades motoras y sensoriales. Se hará énfasis en la importancia de trabajar en equipo, y se discutirán las funciones de los especialistas OT, PT y OyM.

Este taller (todavía en sus etapas de planificación) se ofrecerá a familias y profesionales en varias localidades de Texas. Busque la información sobre fechas y lugares en la Edición de Primavera de *VER/OÍR*.

Para más informes, comuníquese con Karen Scanlon

Teléfono: (512) 206-9314
Correo electrónico: karenscanlon@tsbvi.edu

Conferencia Anual TAER

Del 4 al 6 de abril del 2002
Hotel Harvey en Richardson, TX

“Hagámonos Cargo de Nuestro Futuro” es el tema para la conferencia anual de TAER (Texas Chapter of the Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired).

Esta conferencia es para educadores, especialistas en orientación y movilidad, consejeros y maestros de rehabilitación, padres y consumidores. Los temas de las sesiones incluyen el uso de tecnología, diseño de IEP para empleo, habilidades sociales, orientación y movilidad, preparación personal y mucho más.

Para más información, contacte a Neva Fairchild

Teléfono: (214) 688-7007
Correo electrónico: nevaf@tcb.state.tx.us

Capacitación INSITE

Un Modelo Casero para Infantes, Niños Pequeños y Preescolares Quienes Son Discapacitados Multisensoriales

Capacitación de seis días para profesionales escolares y ECI que trabajan con familias con niños (de nacimiento a cinco años) con impedimentos múltiples, incluyendo discapacidad sensorial.

Ft. Worth

Centro de Servicios Educativos de la Región XI
Parte I – Febrero 19 y 20, 2002
Parte II – Marzo 20 y 21, 2002
Parte III– Abril 19 y 20, 2002

Austin

Texas School for the Blind and Visually Impaired
Del 13 al 18 de mayo del 2002

Silsbee

Centro de Servicios Educativos de la Región V
Parte I – Junio 4 y 5, 2002
Parte II – Agosto 19 y 20, 2002
Parte III– Septiembre 17 y 18, 2002

Para más información, contacte a Gigi Newton:
Teléfono: (512) 206-9272
Correo electrónico: GigiNewton@tsbvi.edu

Texas Focus 2002:

Observando el Acceso

Del 13 al 14 de junio, 2002
Hotel Renaissance, Houston, TX

Esta conferencia es para la gente involucrada en la educación de niños con impedimentos visuales, incluyendo sordoceguera y discapacidades múltiples

El tema de este año, “Observando el Acceso”, centrará nuestra atención en las maneras en que los alumnos con impedimentos visuales pueden obtener un mayor y mejor acceso al currículo escolar, a su comunidad y al mundo en general.

Para mayor información contacte a Jim Durkel
Teléfono: (512) 206-9270 o
Correo electrónico: JimDurkel@tsbvi.edu

Video Conferencias del Outreach TSBVI

Sharon Nichols y Holly Cooper del Outreach TSBVI siguen ofreciendo varios talleres por video conferencia para el año escolar 2001-2002. Todas las transmisiones se realizarán de 8:30 a 11:00 am (CST). De las 10:30 a las 11:00 am, los participantes podrán preguntar acerca de la tecnología específica discutida ese día, así como sobre cualquier artículo tecnológico. De ser posible, los participantes deberán traer consigo la pieza a discutir.

A estos talleres puede asistir cualquiera que sea parte de una red TxED (conocida antes como ESCONETT), y habrá hasta cinco lugares para los que no sean parte de dicha red. Contacte a:

Scott Wimpress en ScottWimpress@tsbvi.edu,
HollyCooper@tsbvi.edu o JimDurkel@tsbvi.edu.

27 de marzo del 2002

Braille Lite, Braille 'n Speak y Type'n Speak

10 de abril del 2002

Home Page Reader e Internet Access

9 de mayo del 2002

Adaptar la Tecnología a los Alumnos

Josephine L. Taylor Leadership Institute Edición 16 de "Enfrentar el Futuro: Aprender de las Leyendas, Preparar Nuevos Líderes

Del 8 al 10 de marzo del 2002

Washington, DC – Hotel Marriot

Patrocinado por la
American Foundation for the Blind (AFB)

En el 2002, la JLTLI explorará las formas en que los actuales y potenciales líderes pueden aprender de las experiencias de quienes se convirtieron en leyendas. La JLTLI 2002 discutirá: escasez de personal; mejoramiento de habilidades mediante el modelo capacitar-al-capacitador; responsabilidad; tutoría; estándares de competencia; y la promoción de nuevas y viejas profesiones en el campo de servicios para la gente invidente o visualmente impedida.

Contacte a: Gabriella Smith-Coventry
Teléfono: (212) 502-7654; gsmith@afb.net
Sitio Web: <http://www.afb.org>

Del 5 al 7 de abril del 2002

(Día de preconferencia: 4 de abril)

**Conferencia Internacional de Padre a Padre
En el Espíritu de Compartir: Hacer Conexiones**
Filadefia, PA

Patrocinado por de Padre a Padre de Filadefia

Comuníquese con: Kathy Brill

Teléfono: (717) 540-4722

Correo electrónico: ksbrill@aol.com

Cuotas de Pájaro Madrugador: \$225; \$75 (un día)

Del 3 al 7 de abril del 2002

**Convención y Exposición Anual
del Consejo para Niños Excepcionales**

Nueva York, NY

División de Impedimentos Visuales

Consejo para Niños Excepcionales

(888) 232-7733 o www.cec.sped.org

8 de abril del 2002

Autismo en Niños Visualmente Impedidos

Conferencista: Terese Pawletko

Región X ESC, Richardson, TX

Comuníquese con: Kitra Gray, (972) 348-1580 o

Correo electrónico: grayk@esc10.net

Pueden encontrarse algunos volantes sobre esta
sesión en el sitio web de la TSBVI en

<http://www.tsbvi.edu/Education/vmi/index.htm>

Del 29 al 31 de mayo del 2002

Apoyo a Familias

**Tres Días para Esposas. Otras Personas
Importantes para Personas con Sordoceguera**
Centro Nacional Hellen Keller - Sands Point, NY
Para mayores informes y obtención de solicitudes,

comuníquese con: Dra. Therese Madden Rose
al teléfono (516) 944-8900 o al

correo electrónico: theresentt@aol.com

National Federation of the Blind

Convención NFB 2002

3 de julio (Seminarios)

Del 4 al 9 de julio (Convención Formal)

Lugar: Hotel The Galt House, Louisville, KY
Para mayores informes, visite el sitio web de la NFB

<http://www.nfb.org/coming.htm>

Teléfono (410) 659-9314

Correo electrónico: nfb@nfb.org

BRILLE FUNDamentals

BRILLE FUNDamentals es un programa total para la enseñanza de código Braille. La secuencia para introducir las configuraciones Braille se ha organizado en cincuenta y seis bloques de letras, numerales, contracciones, formas cortas, puntuación y signos especiales, con algunos bloques específicos dedicados a la práctica escrita y de lectura de contracciones previamente aprendidas. También se incluyen en este currículo una Valoración Pre-Braille, Listas de verificación Braille e ideas para juegos.

Este programa puede usarse con lectores de Braille principiantes, así como con aquellos lectores que necesitan aprender Braille cuando son mayores. En un esfuerzo para incorporar las mejores prácticas actuales en la enseñanza de lectura y escritura, se incluye una amplia gama de actividades apropiadas a cada nivel, para proporcionar una cantidad adecuada de actividades prediseñadas.

BRILLE FUNDamentals está organizado en cuatro volúmenes:

Volumen 1: Vista panorámica y Valoraciones*

Volumen 2: Bloques 1-16
(signos del alfabeto y de palabras completas)*

Volumen 3: Bloques 17-37

Volumen 4: Bloques 38-56

escrito en cuatro niveles:

Nivel 1 - Primario, grados de Kinder a 2

Nivel 2 - Elemental Superior, grados 3, 4, 5

Nivel 3 - Escuela Intermedia, grados 6, 7, 8

Nivel 4 - Secundaria, grados 9, 10, 11, 12

* Los volúmenes 1 y 2 ya están disponibles
(Los volúmenes 3 y 4 llegarán más tarde este año)

BRILLE FUNDamentals puede ordenarse como un juego completo, incluyendo todos los niveles. *BRILLE FUNDamentals* está disponible por medio de la Escuela para los Invidentes y Discapacitados Visuales de Texas.

Para informes de cómo ordenarlo, contacte a:
Trudy Ross al (512) 206-9215 o
Correo electrónico: TrudyRoss@tsbvi.edu

Calendarios para Alumnos Con Múltiples Impedimentos Incluyendo Sordoceguera

Ya está disponible *Calendars for Students with Multiple Impairments Including Deafblindness* (Calendarios Alumnos Con Múltiples Impedimentos Incluyendo Sordoceguera), escrito por Robbie Blaha del Proyecto de Sordoceguera de Texas.

El libro está escrito para usarse con alumnos que necesitan estructurar y organizar sus actividades y su tiempo. Incluye información sobre.

- Los beneficios de los sistemas de calendario
- La programación de calendario basada en las necesidades y habilidades de los alumnos
- El continuo de calendarios disponible para las habilidades en expansión de los alumnos
- Tiempo y comunicación
- Beneficios de los calendarios anticipados, calendarios diarios y calendarios ampliados
- Los padres de familia y los calendarios
- Valoración y evaluación con un calendario

Para informes de cómo ordenarlo, contacte a:
Trudy Ross, al (512) 206-9215, o al correo electrónico: TrudyRoss@tsbvi.edu

¡Nuevas Publicaciones de DB-LINK!

Es posible copiar dos publicaciones nuevas del sitio web de DB-LINK en la dirección electrónica: <<http://www.tr.wosc.osshe.edu/DBLINK/products.htm>>. Es necesario tener Acrobat Reader para ver estos documentos en línea.

Research to Real Life - Esta publicación, producida por DB-LINK, demuestra cómo la investigación curricular hace la diferencia para niños sordoinvidentes. *Contacte a DB-LINK para obtener un CD-ROM gratuito.*

Sexuality Education for Individuals Who Are Deaf-Blind and Significantly Developmentally Delayed. Este libro es para padres y profesionales. Ofrece información y una guía educativa para enseñar educación sexual a alumnos que también tienen discapacidades cognitivas. Se discuten aspectos de auto expresión relacionados con la identidad de género, pudor y toques aceptables. Se incluye información sobre menstruación, masturbación, higiene, salud y abuso sexual. *Verifique con DB-LINK la disponibilidad de copias impresas.*

Voz: (800) 438-9376, TTY: (800) 854-7013
Correo electrónico: dblink@tr.wou.edu

VER/OÍR

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

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

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

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

Fechas Límite para el envío de Artículos

Diciembre 1 para la edición de Invierno

Marzo 1 para la edición de Primavera

Junio 1 para la edición de Verano

Septiembre 1 para la edición de Otoño

Equipo de Producción

Editora-en-Jefe - Kate Moss (512) 206-9224;

KateMoss@tsbvi.edu

Editor de Diseño - Craig Axelrod (512) 206-9435;

CraigAxelrod@tsbvi.edu

Editora TCB - Edgenie Bellah (512) 377-0578;

Edgenie.Bellah@tcb.state.tx.us

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

JimAllan@tsbvi.edu

Asistente de Producción - Jeannie LaCrosse-Mojica

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

Transcriptora de Braille TCB – B.J. Cepeda

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

Editores de Sección

Familia - Jean Robinson (512) 206-9418;

JeanRobinson@tsbvi.edu

Programación - Ann Adkins (512) 206-9301;

Ann Adkins @tsbvi.edu

y Jenny Lace (512) 206-9389;

JennyLace @tsbvi.edu

Holly Cooper (512) 206-9217;

HollyCooper@tsbvi.edu

Síndromes/Condiciones - Kate Moss

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

Novedades y Perspectivas - Edgenie Bellah

(512) 377-0578; Edgenie.Bellah@tcb.state.tx.us

Anuncios Clasificados - Jim Durkel

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

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

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

o envíe un correo electrónico a:

BethRees@tsbvi.edu

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

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

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