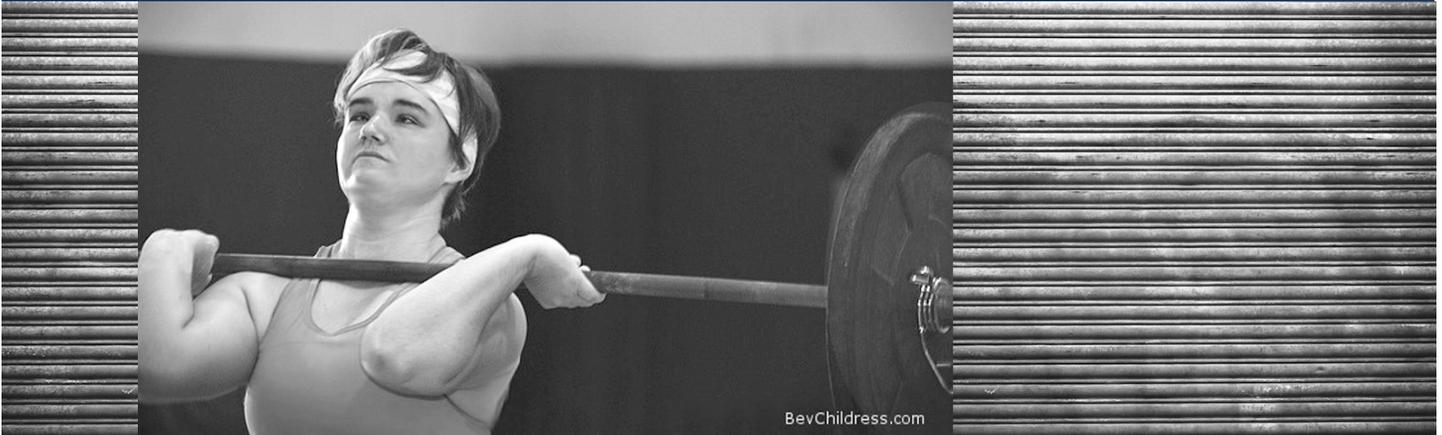


TX SenseAbilities

Publicación sobre discapacidades visuales y sordo-ceguera para familias y profesionales



Primavera de 2015

Volumen 8 | Número 2

TABLA DE CONTENIDOS

PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA	3
Blog "Faces of Fitness" ("Las caras de la condición física").....	3
Qué hicieron bien mis padres: recomendaciones para padres de niños ciegos	7
¿Hay preguntas? ¿Adónde buscan las respuestas los padres?	10
PROGRAMACIÓN	13
¿Nuevo en la sordoceguera? Cinco consejos para administradores	13
Aprender sobre mi ojo	16
Recomendaciones generales de orientación y movilidad para programas funcionales	23
Disposición de elementos en documentos gráficos táctile	29
NOTICIAS Y OPINIONES	38
Texas trabaja en plan de implementación de cambios al código braille	38
Ley de Innovación y Oportunidad para la Fuerza Laboral.....	39
Acompañamiento para padres	42

*Un esfuerzo de colaboración de la
Escuela para Ciegos y Débiles
Visuales de Texas y la División
DARS de Servicios a Ciegos*

TX SenseAbilities

Personal de Producción

Jefe de Editores

Holly Cooper (512) 206-9217
cooperh@tsbvi.edu

David Wiley (512) 206-9219
wileyd@tsbvi.edu

Asistente del Editor

Beth Bible (512) 206-9103
bibleb@tsbvi.edu

Editor de DARS-DBS

Gay Speake (512) 533-7103
gay.speake@dars.state.tx.us

Editor del sitio de Internet

Jim Allan (512) 206-9315
allanj@tsbvi.edu

Editor de la edición en español

Jean Robinson (512) 206-9418
robinsonj@tsbvi.edu

Editores de Sabiduría Familiar

Edgenie Bellah (512) 206-418
bellahe@tsbvi.edu

Jean Robinson (512) 206-9418
robinsonj@tsbvi.edu

Editores de Prácticas Eficaces

Sharon Nichols (512) 206-9342
nicholss@tsbvi.edu

Holly Cooper (512) 206-9217
cooperh@tsbvi.edu

Editor de Noticias y Puntos de Vista

Gay Speake (512) 533-7103
gay.speake@dars.state.tx.us

Publicado dos veces por año: Marzo y en Noviembre

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

Si usted prefiere un aviso por correo electrónico cada vez que una nueva publicación sea subida a la Red, en vez de una copia por escrito, favor de llamar a Beth Bible (512) 206-9103 or bibleb@tsbvi.edu

Para que un artículo se considere para su publicación, éste deberá enviarse por correo electrónico a los editors de la sección, a las direcciones que aparecen a continuación, o por correo regular a:
TSBVI Outreach
1100 West 45th St., Austin, TX 78756

Fechas limite para presentar artículos:
2 de Octubre Para la edición de Otoño/Invierno
26 de Febrero Para la edición de Primavera/Verano

La version en audio de *SenseAbilities TX* está a cargo de Learning Ally, Austin, Texas

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

Blog “Faces of Fitness” ("Las caras de la condición física")

Bev Childress

Resumen: Camino que recorrió una mujer con discapacidad visual para convertirse en entrenadora de CrossFit.

Palabras clave: ciego/a, discapacidad visual, salud, entrenador/a de CrossFit



Bettina levanta pesas durante una competencia

Hace unas semanas, en una competencia de CrossFit, que se llevó a cabo en CrossFit Cleburne, tuve que pasar por uno de "esos" momentos. Fue un momento que me dejó perpleja. Tuve una experiencia que generó preguntas. ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? Simplemente sabía que no debía, ni podía, dejar pasar la oportunidad de buscar las respuestas. Y, si este momento fue importante, motivador e inspirador para mí, me imagino que otras personas podrían sentirse de la misma manera. Si no te resulta inspirador, no estás en tus cabales o estás muerto.

La protagonista de Face of Fitness de esta semana se llama Bettina Dolinsek. Es una mujer de 37 años, especialista en salud y bienestar en la institución The Lighthouse for the Blind, ubicada en Fort Worth. Está casada hace 17 años con Cody, un esposo maravilloso e incondicional. También obtuvo una certificación de nivel I en CrossFit y es una máquina de competir. Además, es ciega. Se convirtió en una fuerza arrolladora (me imagino que ya era así antes). Tiene la resolución de un pit bull y no permite que lo desconocido la frene. De hecho, fui testigo de cómo se adentraba directamente en lo desconocido. No una vez, sino muchas. Al igual que la mayoría de nosotros, Bettina tiene problemas de peso y ha probado distintos métodos para hacer ejercicio, hasta que alguien la invitó a hacer CrossFit. Unos años después, ya está compitiendo

Le hice un millón de preguntas a Bettina y podría haberle hecho muchas más. No obstante, abajo incluyo algunas de ellas.

- 1. ¿Cómo empezaste a practicar CrossFit?**
Hace tres años, me desempeñaba como directora de un comité de bienestar, pero tenía sobrepeso. Y pensaba... ¿Cómo voy a lograr que la gente me escuche mientras les

cuento cómo mantenerse saludables mientras que yo no lo soy? Un compañero del comité me dijo que él practicaba CrossFit en el gimnasio, en la hora del almuerzo, y me invitó a que fuera con él. Acepté. Las primeras semanas no estaba del todo segura y pensaba que quizás podría ponerme en forma con mi propia rutina de caminata en la cinta o pedaleando en la bicicleta fija. Anteriormente, había probado estos métodos, pero ninguno me atrapó y no pude continuar. Tal vez lo hacía algunas semanas, pero no por mucho tiempo. Decidí seguir practicando CrossFit porque no quería abandonar o que se dijera que yo abandonaba cuando el ejercicio se hacía cuesta arriba. También me imaginé que, por ser ciega, tal vez no tendría que hacer ciertas cosas, como saltar al cajón, correr, etc. Uf, ¡cuánto me equivoqué! Y agradezco que no se me haya considerado una excepción. Me exigían que hiciera todo lo que hacían los demás. Un mes después, estaba absolutamente fascinada con la actividad. Comencé a darme cuenta de que podía hacer cosas que nunca pensé que fueran posibles y estaba ansiosa por saber qué me propondrían luego. Entendí que, si trabajaba duro, no había límites posibles.

2. **¿Cómo te sientes respecto de la comunidad del CrossFit?** Se han portado de maravilla. Todos procuran tratarme de la misma manera que tratarían al resto. Nunca antes en mi vida me sentí tan aceptada por un grupo de personas. Simplemente, era sorprendente.
3. **¿Cómo te las arreglas para aprender un nuevo movimiento o levantamiento?** Para aprender un nuevo movimiento, o levantamiento, necesito sentir cómo lo realiza mi entrenador. Jim Bob Steen, mi entrenador,

se pone en posición y yo presto atención a todo lo que necesito saber en cuanto a la forma. Repasamos cada uno de los movimientos en cámara lenta, para que pueda sentir cada una de las etapas y, luego, intentamos el movimiento. Como no puedo ver cómo realiza el movimiento mi entrenador, me lleva un poco más de tiempo comprender cómo debería ser, pero lo intentamos una y otra vez, hasta que me sale. Jim Bob es muy paciente.

Bettina y Jim Bob entablaron una relación muy cercana y de confianza. El año pasado, nos reunimos por primera vez en CrossFit Iron Horse, donde JB era entrenador. Cuando Jim Bob se fue para abrir su propio centro de boxeo, CrossFit Chisholm Trail, Bettina se fue tras él. Es muy interesante verlos trabajar juntos. JB realiza una parte de un movimiento y Bettina lo siente, y traduce este movimiento a su propio cuerpo. Tienen una relación muy divertida, a un ritmo con el que Bettina se siente cómoda para moverse por el centro de boxeo. Jim Bob sabe cuándo darle una instrucción y cuándo no es necesario.

Durante la sesión de levantamiento, Bettina me contó que a JB le gusta jugar con las pesas que le agrega a su barra. Bromean una y otra vez; sin embargo, él sabe perfectamente de qué es capaz Bettina y trabaja para sacar lo mejor de ella, tal como un buen entrenador lo haría con cualquier otro atleta. Le pregunté a JB si se preparaba de alguna manera en particular para entrenar a atletas discapacitados/integrados. Me dijo que no, que se entrenó mientras trabajaba con Bettina. Ella lo entrenó a él mientras él la entrenaba a ella y el resultado ha sido fantástico para ambos.



Preparándose para la rutina de saltos al cajón

4. ¿Qué sucede con los saltos al cajón?

¿Cómo aprendiste a hacerlos y cómo te sentiste la primera vez? Los saltos al cajón fueron todo un desafío. Lo sé porque he hablado con personas que van a ver las peleas de boxeo. Ellos también tienen miedo. Comencé utilizando colchonetas de gimnasio. Primero, me paraba en una colchoneta que estaba a unas dos pulgadas del piso, saltaba sobre ella, y, cuando me acostumbraba, aumentaba la altura. Una vez que me acostumbré a las colchonetas, fue momento de agregar el boxeo. Al igual que el resto, tengo cicatrices que prueban que, alguna que otra vez, le erré. Les garantizo que eso no sucederá dos veces. Mi salto más alto hasta ahora fue de 32 pulgadas y media.

5. En este momento, ¿cuál es tu mayor desafío respecto de la actividad física? En este momento, mi mayor desafío es correr. No me siento cómoda haciéndolo, quizás porque, simplemente, nunca corrí. Sigo

corriendo con Jim Bob, pero no confío en ninguna otra persona de la comunidad del CrossFit para hacer esta actividad. Debería hacerlo y superar mis temores.

6. ¿Qué podemos hacer para que más personas discapacitadas/integradas participen de la actividad física? He intentado que las personas ciegas participen de algún tipo de programa de actividad física, pero es bastante difícil lograrlo. Creo que esto tiene que ver con que todos les dicen a los ciegos "No puedes hacerlo". Después de un tiempo, comienzas a creer que es así y no quieres intentar hacer nada que te saque de tu zona de confort. Creo que es momento de intentar llegar a los jóvenes y lograr que comiencen cuanto antes.

7. ¿Qué consejo le darías a los dueños de centros de boxeo o gimnasios para que atraigan a atletas discapacitados/integrados a sus instalaciones? Les diría que, en sus publicidades, enfatizen el hecho de que el CrossFit es para todos, independientemente de las capacidades o discapacidades. También me ofrecería a visitar a los dueños y enseñarles a entrenar a personas con discapacidades visuales. Permíteme decirte algo: es necesario estar listo para trabajar en forma estrecha y de manera personalizada con los clientes ciegos. Si no estás seguro de cómo enseñarle a alguien, comunícate con alguien como yo para despejar las dudas. Mi misión consiste en no ser la única persona ciega del CrossFit, sino atraer a muchas otras.

8. ¿Cuáles son tus objetivos actuales respecto de la actividad física? Quiero seguir compitiendo, hacerme más fuerte, saltar más alto, correr más rápido y ser más delgada. Me encantaría poder competir en

los juegos del CrossFit algún día. Es un objetivo muy ambicioso, pero no veo por qué no debería tener grandes aspiraciones.

9. ¿Qué tipo de motivación o consejo relacionado con la actividad física quisieras compartir? No dejen que nada se interponga en su camino. Siempre estamos ansiosos por encontrar una excusa para no hacer ejercicio y creo que si comienzas diciendo "No puedo", estás en lo cierto, no puedes. Hay que tener la mente abierta y estar dispuesto a probar nuevas cosas. Vale la pena trabajar duro por cualquier cosa que consideres que lo vale. Hay que recordar que la nutrición y el ejercicio van de la mano. Uno no es posible sin el otro. Si te alimentas bien, tendrás un mejor desempeño en el gimnasio. También creo que es bueno para la salud mental.

10. ¿Hay algo más que quisieras agregar o expresar? Fui muy afortunada por tener los entrenadores que tuve. Cuando comencé con la actividad, Randy Landgrebe se tomó el tiempo para ayudarme a comprender el concepto. También viajó conmigo a California como mi guía visual, para que pudiera participar en el nivel I del curso de entrenamiento. ¡Y aprobé! Cuando volví a Fort Worth, Jim Bob Steen tomó la posta y siguió entrenándome. Estoy totalmente agradecida a ambos entrenadores por haberme ayudado a recorrer el camino del CrossFit. Sin estas personas tan especiales, no sé si hubiera llegado tan lejos. Mi intención es seguir entrenándome y, esperemos, recibir más certificaciones. Me

encantaría recibir mi próxima certificación en la disciplina de levantamiento de pesas en los Juegos Olímpicos. También quiero seguir participando en más competencias. Espero no abandonar nunca. Un día tendré mi propio gimnasio.

No tengo dudas de que lo que Bettina se propone, lo logra. Tiene la energía y la devoción suficientes para trabajar en pos de sus objetivos.

Saben qué, cuando vi a Bettina practicar su rutina de salto al cajón, la primera frase que se me vino a la mente fue "fe ciega". Sin embargo, no estaba pensando en el típico significado negativo que ha adquirido la frase. No estaba pensando simplemente en saltar sin criterio. En cambio, lo que pensaba era que Bettina había aprendido que su cuerpo podía realizar sorprendentes ejercicios de fuerza, con práctica y paciencia. También pensaba cómo había podido entablar una relación de confianza con entrenadores como Randy Landgrebe y Jim Bob Steen.

Observé cómo tocaba todo y preguntaba para investigar todo lo que la rodeaba y los equipos. Y, luego, fui testigo de cómo puso en práctica esas pruebas, el entrenamiento, la inteligencia y la confianza, cómo saltó sin dudarle y cómo volvió a caer de manera exquisita, con seguridad y confianza. Si la fe mueve montañas, entonces tengo la sensación de que se modificarán todos los paisajes que Bettina pise.

Qué hicieron bien mis padres: recomendaciones para padres de niños ciegos

Patricia Walsh

La autora analiza de qué manera sus padres la ayudaron a convertirse en una persona adulta ciega competente e independiente.

Palabras clave: ciega, independencia, autodeterminación, atleta, ingeniera

Por el título “Qué hicieron bien mis padres”, uno esperaría que fuera una lectura corta. Las oportunidades que tuve para tener acceso a la educación de nivel superior y para participar en paratriatlones como competidora ciega me han aportado una nueva perspectiva en lo que respecta al valor de haber sido educada para alcanzar un estándar elevado. Ahora que tengo una perspectiva adulta sobre la crianza de un niño, me doy cuenta que había un método en medio de la locura.

Nada es blanco y negro. Todos hacemos lo mejor que podemos para atravesar complejos espectros de comportamientos, emociones y capacidades. Siempre comento que lo más difícil de ser ciega es el perjuicio que existe de tener expectativas reducidas. Mis compañeros profesionales, mi familia y la población en general siempre esperan lo mínimo de mí. Mientras estudiaba para obtener mi título en Ingeniería Electrónica y Ciencias Informáticas en la Universidad del Estado de Oregón, trabajaba en el departamento de Física. Allí, lideraba un equipo de asistentes de investigación. Tenía las

mismas responsabilidades, o incluso más, que mis compañeros con visión normal, basadas en mi capacidad para utilizar la tecnología de integración para alcanzar los resultados. Un día, tomé el ascensor para subir al nivel principal. Una samaritana bien intencionada se me acercó y comenzó a hacerme esas preguntas tontas que las personas con algún tipo de discapacidad odiamos. Primero, me preguntó “¿Qué te sucedió?” Luego: “¿Vives con tus padres?” El broche de oro de su catarata bien intencionada de preguntas incómodas llegó cuando, en lo que suponía era una forma amorosa de aliento, me dijo: “Creo que es digno de admiración que te permitan trabajar aquí”.

Pónganse en mi lugar por un momento. Había trabajado arduamente para alcanzar mi máximo potencial. Tengo un currículum muy completo en comparación con mis compañeros de trabajo con visión normal. Me mantengo con mis propios medios en una universidad importante. En ese momento, todos los esfuerzos realizados quedaron reducidos a la suposición de que mi presencia allí era un regalo. ¡Cuánto me ha costado, y me cuesta, no ponerme a la defensiva! Qué difícil es mantener el compromiso asumido de ser una educadora

amable. Según mi experiencia, no importa lo que has logrado... nunca podrás superar la creencia cultural de ser menos que el resto. La única manera de hacer frente a la presión de que se espere menos de uno es cultivando un sentido de la capacidad.

La única oportunidad que tengo para interactuar con otras personas ciegas o con discapacidades es como atleta. Como miembro del equipo nacional de los EE. UU., me encuentro con personas ciegas de todo tipo. Lo que me resulta interesante es que no hay conexión aparente entre el grado de pérdida de visión y la independencia. Conozco personas legalmente ciegas que son muy dependientes, mientras que otras son muy independientes. Conozco adultos ciegos a quienes les resulta muy difícil responder una pregunta por sí mismos mientras que sus sobreprotectores padres interceden para dar la respuesta y, así, ante el resto del mundo, dan la impresión de que su hijo o hija adulto/a tiene una discapacidad intelectual en lugar de ser ciego/a.

En rigor e incluso más que en otro tipo de discapacidades, creo que el grado de ceguera no afecta la capacidad. Lo que sí la afecta es el sentido de la identidad y de la aptitud, y las oportunidades que se presentan para desarrollar las habilidades de promoción propia.

Mis padres negaban y, tal vez, aun niegan por completo mi discapacidad. Era como una especie de péndulo que oscilaba entre ignorar el problema, a veces exagerarlo y, en ocasiones, hacer uso de él para llamar la atención: todas las posibilidades cabían en el mapa. Recuerdo que me llegaron a gritar para que expresara mi pena. Recuerdo que me gritaron para tener mejores resultados en la escuela. Recuerdo

haberme sentido totalmente confundida en cuanto a cómo adaptarme a la pérdida de visión. Cuando era niña, odiaba su falta de ayuda y orientación. Sentía que me dejaban a la deriva. Ahora que soy adulta y que he conocido a personas ciegas o con un bajo nivel de visión, y que son mucho más dependientes de lo que les exige su discapacidad, siento una inmensa gratitud por mi gran capacidad de tomar la iniciativa. Siempre me pongo metas elevadas. Tengo un fuerte sentido de mi misma. Me considero líder. Sin embargo, esto no habría sido así si no hubiera tenido oportunidades para desarrollar un conjunto de herramientas para defenderme por mi cuenta.

El objetivo de este artículo no es alentarlos a gritarles o confundir a sus hijos, sino a encontrar un punto medio entre ser sobreprotectores y no ofrecer ningún tipo de ayuda. Los hijos ciegos necesitan respaldo. Precisan que se les afirme que son capaces de hacer lo que se propongan y no tratarlos como si fueran bebés. Se les debe desafiar y se les debe generar la confianza necesaria para saber que pueden hacer frente a ese desafío de manera independiente. La mejor y más preciada herramienta que pueden regalarle a su hijo es el buen criterio, que solamente puede incorporarse si se les brinda la oportunidad de ponerlo en práctica.

Creo que esta práctica puede resultar difícil, tanto para los padres como para el niño. Su hijo debería participar en actividades. Cuando hablo con alumnos ciegos o con discapacidades, siempre les aconsejo que busquen hacer algo en lo que sean buenos y que disfruten. No hay que permitir que la falta más evidente que uno tiene se convierta en su identidad. Es sorprendente ver cómo invertir en el sentido de la capacidad se extiende a todos los aspectos

de la vida. Únicamente alcanzando el éxito en desafíos cada vez más elevados su hijo puede convertirse en una gran fuente de capacidad, independientemente de que sea ciego, tenga un bajo nivel de visión o sea físicamente capaz. El mayor valor de su hijo será poder confiar en su propio criterio.

Hoy en día, soy totalmente independiente. Viajo por el mundo sin guía ni ayuda. Vivo una vida que supera mis sueños más locos. Aun no pudiendo ver, confío más en mi propia percepción de lo que me rodea que en lo que los demás me describen. Lo más peligroso y absurdo que pueden hacerle a un niño discapacitado es sobreprotegerlo. Sé que debe ser difícil soltarlo y dejarlo ir. Sin embargo, es importante que le regalen a su hijo el hecho de poder confiar en su propio criterio, dándole espacio para crecer. Necesitan practicar. Confíen en mí, ellos se lo agradecerán más adelante.

“La adversidad hace que surjan talentos que, en circunstancias ideales, hubieran permanecido adormecidos.” – Horacio. Como padre, debe ser difícil ver que tu hijo sufre por cualquier tipo de discapacidad. Siento una verdadera compasión al respecto. Aun así, invito a todos los padres a definir objetivos elevados para sus hijos. Enséñenles a ser independientes, tal como lo harían con un hijo físicamente capaz. Si un padre intercede siempre para tomar decisiones en nombre de su hijo discapacitado, ese niño nunca tendrá la oportunidad de descubrir sus propios talentos. Si bien la intención es proteger, lo único que se logra es reprimir. Cuando era niña, odiaba que me exigieran que me

defendiera por mí misma. Como adulta, siento una enorme gratitud por mi propio sentido de la aptitud, por mi habilidad para defenderme y por la capacidad para hacer frente a situaciones complicadas de manera independiente.

Mi sugerencia final es que todos los padres encuentren un punto medio. Inviten a sus hijos a ser capaces. Enséñenles a ser independientes. Ayúdenlos a cultivar sus capacidades, dones y talentos que, de otra manera, hubieran permanecido adormecidos. La única persona que realmente conoce las limitaciones de su hijo es su propio hijo. Imponerles limitaciones percibidas no le sirve a nadie. Destinen todo el amor y la dedicación que sienten como padres a contribuir al crecimiento de su hijo.

Patricia Walsh es paratriatleta cuatro veces campeona a nivel nacional, dos veces medalla de bronce de la International Triathlon Union (ITU, Unión Internacional de Triatlón), dos veces campeona de PATCO (Confederación Americana de Triatlón), Atletista del año 2012 de USA Triathlon (USAT, Triatlón de Estados Unidos), ingeniera galardonada y autora de “Blind Ambition: How to Envision Your Limitless Potential and Achieve the Success You Want (“Ambición ciega: cómo imaginar el máximo potencial y alcanzar el éxito deseado”) Se la entrevistó en NPR, Success Magazine, CEO Magazine y Thought Leaders LLC, entre otras publicaciones. Para comunicarse conmigo, pueden escribirme a:

Patricia@BlindAmbitionSpeaking.com

¿Hay preguntas? ¿Adónde buscan las respuestas los padres?

Cyral Miller, Director del programa de extensión de la Escuela para Ciegos e Impedidos Visuales de Texas (Texas School for the Blind and Visually Impaired)

El autor analiza los recursos locales, regionales y estatales que pueden aportar información y brindar respaldo a familias con alumnos ciegos en edad escolar y con alumnos con discapacidades visuales en edad de transición

Palabras clave: discapacidad visual, educación, Texas

¿Saben a quién recurrir cuando quieren realizar preguntas sobre el desarrollo o el avance académico de sus hijos? Existen cientos de sitios en línea para investigar sobre las discapacidades visuales o la sordoceguera en general, y otros sobre afecciones más comunes de los ojos. En un artículo anterior de TXSenseAbilities se describieron algunos de los componentes a los que los padres pueden prestar atención para saber si el programa de su hijo cumple con los estándares de calidad relacionados específicamente con su funcionamiento sensorial particular. (Ver sección de recursos.)

Aun así, puede ser difícil aplicar toda la información a la situación del propio hijo. Tal vez, tienen un hijo muy pequeño o un hijo a quien se le detectó una discapacidad visual hace muy poco tiempo, y los nuevos términos pueden resultar abrumadores. Si bien quizás hace muchos años que son padres de un niño con una discapacidad sensorial, suelen presentarse nuevos objetivos y desafíos que plantean nuevas preguntas. ¿Dónde busca las

respuestas más personalizadas que necesita? Afortunadamente, en el estado de Texas, existe una sólida red que ofrece respaldo a familias que desean realizar preguntas sobre el desarrollo y el programa educativo de sus hijos. Le mostramos cómo tener acceso a la ayuda que necesita:

1. ¡Comience a nivel local!

Averigüe quién es el maestro de alumnos con discapacidades visuales (TVI) de su hijo. Conforme a la ley del estado de Texas, todos los alumnos con discapacidades visuales que califiquen para el acceso a la educación especial deben contar con un TVI como parte del equipo del programa de educación individualizada (Individualized Education Program, IEP) (Código Administrativo de Texas). Esta es la persona ideal para comprender de qué manera las discapacidades visuales y/u otras discapacidades sensoriales afectan el aprendizaje general de su hijo. El TVI local (y/o COMS, si su hijo recibe servicios de asesoramiento y movilidad) seguramente será su principal recurso basado en la escuela.

También hay representantes del Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación de la

División de Servicios para Ciegos distribuidos en todo el estado. El sitio web es:

<http://www.dars.state.tx.us/dbs>. El Programa de Desarrollo y Descubrimiento Vocacional para Niños Ciegos y el Programa de Transición, que forma parte de la rehabilitación vocacional, brindan apoyo para niños en las escuelas, y asesoramiento en la planificación de la vida para adolescentes y adultos jóvenes. Sus representantes ayudan a las familias a prepararse para las entrevistas de los IEP y los ayudarán con gusto. Pueden ayudarlos con el acceso a la capacitación y a conocer a otras familias de su zona. Para buscar la oficina más cercana, ingrese en el sitio web o comuníquese con DARS/DBS al 1-800-628-5115.

2. Buscar recursos regionales

El estado de Texas es famoso por su tamaño: ¡es enorme! Para asegurarnos de que la información llegue a todos, existe una red de 20 Centros de Servicios Educativos (ESC, Education Service Centers) directamente relacionados con Agencia de Educación de Texas (Texas Education Agency o TEA). En cada una de las regiones, hay un especialista en discapacidades visuales y, en algunas regiones, también hay especialistas con certificación en asesoramiento y movilidad. Para buscar el nombre y la información de contacto de los ESC, ingrese en el sitio web de TEA:

<http://tea.texas.gov>. Estos expertos profesionales en discapacidades visuales trabajan para brindar respaldo a los distritos locales y suelen estar disponibles para coordinar visitas con padres y equipos locales. En muchas regiones se patrocinan actividades extracurriculares en forma habitual para desarrollar las principales capacidades ampliadas y específicas que su hijo necesita.

Si su hijo es sordo o tiene dificultades para oír, y también presenta una discapacidad visual, tal vez desee ponerse en contacto con un especialista en sordoceguera (DB, deaf-blindness) de un ESC. Cada ESC tiene un especialista designado en sordoceguera y en el sitio de ESC III se publica una lista de dichos individuos. El ESC III coordina los servicios a nivel estatal para alumnos con discapacidades de baja incidencia. Ingrese en:

<http://sww.esc3.net/Page/198>

Texas es un estado realmente afortunado por contar con estas personas de recursos en los ESC del estado. Si no encuentra respuesta a sus preguntas a nivel local, comuníquese con el especialista en discapacidades visuales del ESC para obtener ayuda.

3. Soporte a nivel estatal

A la hora de enfrentarse con un diagnóstico de discapacidad visual, ceguera y/o sordoceguera, muchos padres comienzan a buscar en la web y, rápidamente, encuentran la Escuela para Ciegos e Impedidos Visuales de Texas (Texas School for the Blind and Visually Impaired o TSBVI). El sitio web, totalmente renovado es <http://www.tsbvi.edu> y allí encontrará una gran cantidad de información disponible. Esa es una de las maneras en que TSBVI contribuye al estado. No obstante, los familiares no siempre conocen la amplia misión de TSBVI, que consiste en brindar respaldo a TODOS los alumnos con discapacidades visuales del estado de Texas, incluso aquellos que se atienden en las comunidades locales. TSBVI ofrece tres programas principales:

Hay dos programas para alumnos que se dictan en el campus. Estos se llevan a cabo en el campus de TSBVI en Austin: Programas

integrales para la programación durante todo el año en el campus; Programas a corto plazo, para programas de tres a cinco días de duración en los que se abordan objetivos específicos del año académico; y una amplia oferta de programas de verano. En ocasiones, la mejor forma de velar por las necesidades de su hijo es asistiendo a uno o más programas en el campus.

La mayoría de los alumnos pasa la mayor parte de sus días escolares en sus comunidades locales. TSBVI cuenta con uno de los programas de extensión más importantes del país y funciona como un recurso estatal para familias y profesionales en lo que respecta a la ceguera y/o la sordoceguera. Los programas de extensión ofrecen distintos tipos de asistencia y capacitación. Y esto incluye consultas con las escuelas: el personal de TSBVI está disponible para viajar a su comunidad y colaborar en la programación de los estudios del alumno. Es un equipo modelo, con tiempo para observar, recopilar ideas en equipo y plantear soluciones a los problemas en conjunto. El distrito local debe solicitar una visita de consulta para los alumnos que asisten a programas distritales locales. Trabajamos en forma conjunta con los ESC a fin de garantizar un seguimiento local y regional a las consultas realizadas. Pueden realizarse solicitudes para visitas al hogar, visitas a niños que participan del programa de Intervención temprana en la niñez y para alumnos que pueden asistir a organismos relacionados o instalaciones de la comunidad. Todas las solicitudes para obtener asistencia con el programa de extensión deben realizarse desde la página de inicio del mismo en el sitio web de TSBVI: <http://www.tsbvi.edu/outreach>.

Otra importante red de apoyo a nivel estatal son las organizaciones familiares estatales. A veces, solo un padre que ha recorrido el mismo camino puede comprender verdaderamente su situación. Texas cuenta con varias organizaciones familiares dinámicas que se enfocan específicamente en la discapacidad visual y/o en la sordoceguera. Para encontrar información sobre estos grupos, ingrese en el portal para padres del sitio web de TSBVI:

<http://www.tsbvi.edu/parent-portal>

Si tiene preguntas, ¡hay muchas formas de encontrar respuestas! Comience a nivel local, pero no se detenga allí. Busque también a nivel regional y estatal. Somos una comunidad grande, pero muy unida, es este estado y esperamos poder contribuir a que su hijo alcance el máximo potencial.

Referencias

Is My Child Getting A Quality VI Program?

(¿Recibe mi hijo un programa de discapacidad visual de calidad? Disponible en:

<http://www.tsbvi.edu/resource-pages/4248-is-my-child-getting-a-quality-vi-program>

Listas de organizaciones familiares en

<http://www.tsbvi.edu/parent-networking-connections-FamilySupportOrg>

[19 Texas Administrative Code 89.1050\(c\)\(3\)](#)

Centros de servicios educativos de Texas: en el sitio web de TEA encontrará mapas:

http://tea.texas.gov/regional_services/esc.

O bien, comuníquese por teléfono con TEA al: 1-800-252-9668

Programas de las Escuela para Ciegos e Impedidos Visuales de Texas. Disponible en:

www.tsbvi.edu/school

¿Nuevo en la sordoceguera? Cinco consejos para administradores

Marina McCormick, Maestra en Educación, del Programa Escolar Diurno Regional para Coordinadores de Sordos de Región 4

La autora analiza las distintas maneras en que los distritos escolares locales pueden ayudar a los alumnos que padecen sordoceguera. Hace énfasis en la colaboración, ubica al alumno en primer lugar, recompensa al personal que se destaca e incluye al alumno como parte de la comunidad local.

Palabras clave: sordoceguera, administradores, colaboración, inclusión.

Cuando la mayoría de las personas se encuentran con la palabra "sordoceguera", la primera imagen que se les viene a la mente es la de Helen Keller y su docente, Anne Sullivan. En gran medida, gracias a la naturaleza articulada y considerada de Keller, el innovador dúo desafió la percepción pública relacionada con lo que podían hacer las personas con varias discapacidades.

Si bien la vida de Keller puede servir de inspiración a muchas personas, la realidad de la sordoceguera es más variable de lo que suelen creer originalmente quienes no pertenecen al ámbito de la educación. Esta variabilidad dentro de la sordoceguera se debe a varios factores. Por ejemplo, los niños experimentan variaciones en la pérdida de la audición y de la visión. Un niño que padece sordoceguera puede hacer un excelente uso de su audición residual y esforzarse para poder ver de cerca, mientras que otro puede tener una mejor agudeza visual

pero una profunda pérdida de la audición. Entre otros factores que contribuyen a la diversidad dentro de la sordoceguera son el conocimiento del niño, los factores sociológicos, las modalidades de comunicación, el desarrollo socio-emocional y las destrezas en el área de la tecnología. Por la naturaleza propia de su discapacidad, los niños con sordoceguera requieren ser individualizados para poder satisfacer sus necesidades.

Ello es la plena realización de la individualización, aunque, muchos equipos educativos de las escuelas públicas deben luchar contra ello al ocuparse de alumnos con sordoceguera. Un equipo de enseñanza puede encontrarse con un individuo con sordoceguera por primera vez y esforzarse por encontrar la manera de ofrecerle a dicho individuo acceso al programa. De estos gigantescos esfuerzos surge la falsa creencia de que el alumno con sordoceguera no puede alcanzar el éxito en el ámbito de las escuelas públicas y que debería asistir a otro lugar para cubrir sus necesidades educativas. Sin embargo, es posible

contrarrestar esta noción mediante la designación de un administrador educativo fuerte para que lidere el equipo.

A continuación, se mencionan cinco consejos para que los administradores los apliquen mientras conducen a sus equipos a alcanzar el éxito en lo que respecta a alumnos con sordoceguera.

1. Desarrollar una comprensión profunda de las necesidades del alumno.

Para poder liderar eficientemente al equipo que prestará servicios al alumno con sordoceguera, en primer lugar el administrador debe tener un alto nivel de conocimiento sobre el alumno y sobre sus necesidades académicas y funcionales. La sordoceguera es una discapacidad que está relacionada con el acceso. ¿Cómo hará el alumno para ingresar al programa, al ámbito escolar o a la red social del campus? Familiarícese con los informes auditivos y de visión del alumno. Averigüe cómo se comunica el alumno y los requisitos del alumno en cuanto a alojamiento y modificaciones. Manténgase informado sobre las necesidades cotidianas del alumno. El equipo multidisciplinario que se ocupa del alumno (que podría incluir docentes para los discapacitados visuales y/o sordos, un especialista en orientación y movilidad, docentes de educación general y otros), u otros integrantes del equipo del campus, se comunicarán, en la mayoría de los casos, primero con el administrador cuando surjan preguntas relacionadas con los servicios del alumno. Si no cuenta con un conocimiento integral sobre la discapacidad del alumno y la programación, el administrador de la educación no puede responder la pregunta que se esconde detrás del resto de las preguntas: ¿Por qué hacemos esto?

2. Conozca al equipo. Forme parte del equipo. Conduzca al equipo.

Ronald Reagan dijo una vez: "El máximo líder no necesariamente es aquel que hace lo mejor. Sino el que se ocupa de lograr que los demás hagan lo mejor" (Goodreads, 2015). Sin lugar a dudas, individualizar servicios para un alumno con sordoceguera es una de las mejores cosas que un administrador de la educación puede pedirle a su equipo. Por lo tanto, resulta fundamental identificar al equipo que se ocupará del alumno. Enumere cada uno de los servicios y tipo de apoyo que necesita el alumno, y alinee las necesidades del alumno con su personal actual; para esto, clasifique al equipo como integrantes del equipo principal (interacción frecuente con el alumno) o integrantes del equipo principal ampliado (interacción poco frecuente con el alumno). Establezca una sólida relación con los padres o tutores del alumno, ya que ellos también forman parte del equipo principal del alumno. Identifique las fortalezas de su equipo y las áreas en que su equipo necesitará capacitación adicional. Defina horarios regulares para reunirse, tanto para el equipo principal como para el ampliado. Participe de manera activa en las reuniones y aprenda con el equipo.

3. Concéntrese en el alumno.

En la era de las pruebas de gran importancia, los educadores quieren encontrar soluciones rápidas a sus problemas educativos. Ocuparse de manera efectiva de los alumnos con sordoceguera es una maratón, no una carrera de velocidad. Para enseñarle a un alumno con sordoceguera es necesario implementar una atención coordinada entre el alumno y la docente, ambos coexistiendo aquí y ahora. Para los docentes, esto significa que las lecciones no son como las tradicionales y que no deben

pensar en los típicos conceptos de horarios escolares, como los períodos de clase de 45 minutos. Para los docentes que no están familiarizados con la sordoceguera, esto puede generarles cierta inquietud ya que no conocen las técnicas relacionadas con la enseñanza diferenciada.

Al analizar la programación, todos los integrantes del equipo participarán con muchos correos electrónicos, llamadas telefónicas y reuniones. Las reuniones del programa de educación individualizada (IEP) pueden ser extremadamente largas debido a la cantidad de servicios y proveedores de servicios que puede requerir un alumno. La preparación y la enseñanza del alumno resultarán intensivas para el equipo. Será necesario que se inscriban en programas de desarrollo profesional en forma constante. Con todo esto en juego, es fundamental defender el objetivo que se esconde detrás del arduo trabajo del equipo.

4. Recompensar los aportes excelentes del personal.

Si el equipo cumple con sus elevadas expectativas de ofrecer servicios de enseñanza y apoyo de alta calidad para los alumnos con sordoceguera, reconozca y recompense sus logros. Estos logros no tienen por qué ser ocasiones trascendentales. Pequeños logros tales como esfuerzos de colaboración, estrategias de enseñanza o coherencia a la hora de brindar un servicio excelente y apoyo son igualmente importantes. ¿Se dio cuenta de que la persona interviniente y el intérprete trabajan juntos para ofrecer apoyo lingüístico y conceptual en una lección compleja de biología? ¿Notó de qué manera la docente de educación física integrada le ofrece al alumno una increíble alternativa para que camine alrededor de la

pista? Recompensar el éxito suele motivar al equipo.

5. Recuerde que la comunidad confía en su escuela y en su distrito.

Con frecuencia, resulta tentador para un equipo enfocarse en lo que no puede entregar más que en lo que puede realmente entregarle a un alumno con sordoceguera. Tenga en cuenta esta verdad esencial: el alumno y su familia son miembros valiosos de la comunidad, y han depositado toda su confianza en usted y en las capacidades de la escuela, no solamente para cumplir sus expectativas sino para superarlas. De acuerdo con Jay Gense, ex director del Centro nacional de sordoceguera, el 95% de los alumnos con sordoceguera de todo el país viven con sus familias en su hogar y asisten a la escuela en sus comunidades (Gense, 2015). En la mayoría de los casos, el equipo puede ocuparse de satisfacer las necesidades del alumno con sordoceguera por medio de la resolución creativa de problemas y las líneas abiertas de comunicación. Queda en usted, como administrador, alentar la creencia de que "Sí, se puede" en lugar de "No, no es posible".

Pensamientos concluyentes

No suele suceder que un alumno con sordoceguera camine hacia la escuela; no obstante, cuando lo hace, se abre un abanico infinito de posibilidades de aprendizaje para el alumno y su equipo. Los alumnos con sordoceguera tienen una capacidad asombrosa para ampliar nuestra comprensión profesional sobre lo que es posible a nivel educativo en el ámbito de la escuela pública. Ellos desean alcanzar sus objetivos y cumplir sus sueños tanto como otros alumnos, e, incluso cuando no necesariamente tengamos una línea directa en

algunos casos para averiguar cuáles son sus aspiraciones, la esperanza sigue existiendo.

Como dijo Helen Keller en *The Story of My Life* (La historia de mi vida), "Uno nunca debe aceptar arrastrarse cuando lo que verdaderamente siente es un impulso para elevarse" (Keller, 2002).

Referencias

Gense, D. J. (2015). Deafblindness—The state of the nation. (Sordoceguera - El estado de la

nación) Simposio sobre sordoceguera en Texas, 2015: Austin, TX.

Goodreads. (2015). Citas de Ronald Reagan. Obtenido de http://www.goodreads.com/author/quotes/3543.Ronald_Reagan

Keller, Helen. (2002). *The story of my life*. Londres, Inglaterra: Penguin Books.

Aprender sobre mi ojo

Presentado por Cindy Bachofer, Doctora en Filosofía, terapeuta certificada en baja visión (CLVT) (en agradecimiento a Maribeth Betton y Cristi Fleming por invitarme a su clase)

La autora analiza las distintas maneras de enseñar anatomía y otros temas tales como las funciones del ojo, la discapacidad visual y los exámenes oculares a alumnos con discapacidad visual Aporta su propia perspectiva personal como docente y asesora en discapacidades visuales.

Palabras clave: anatomía del ojo, autodeterminación, ciencia y tecnología

"¿Qué le sucede a tus ojos?" o "¿Por qué no puedes ver eso?" son algunas de las preguntas que los alumnos con discapacidad visual, tanto aquellos que son ciegos como quienes tienen un bajo nivel de visión, seguramente escuchen a lo largo de sus vidas. Los compañeros, vecinos o, incluso, una persona en una tienda suelen hacer este tipo de preguntas, que oscilan entre la curiosidad, la falta de sensibilidad y el apoyo. Los alumnos tal vez se sientan sensibles o curiosos respecto de sus propios ojos, y esta es una característica que los distingue de sus

compañeros y familiares. Tener la capacidad de responder con confianza a esas preguntas a fin de participar en la conversación, demorarla o, incluso, darla por terminado es parte importante de la autodeterminación. Ser capaces de dirigir la interacción y, si así lo deciden, describir esta singular característica con aplomo y precisión les confiere un sentimiento de poder.

Es necesario que en los niveles primarios y secundarios se les ofrezca a los alumnos información explícita para que puedan aumentar su nivel de comprensión sobre el proceso visual y explicar estos conceptos con sus propias palabras. En el artículo se describen los

beneficios de obtener información sobre el ojo (incluido el sistema visual) y las afecciones oculares individuales, y de incorporar este tema en el programa general y en el Programa Principal Ampliado (ECC, Expanded Core Curriculum). En el artículo también se resumen un conjunto de lecciones y actividades desarrolladas a lo largo de varios años con el objetivo de aprender sobre la anatomía y el funcionamiento del ojo. Este tema inicial les brinda a los alumnos una introducción natural para que reconozcan las implicaciones de su discapacidad visual y describan las herramientas y estrategias que utilizan para realizar las tareas de manera independiente. Estas actividades se agruparon en una unidad de duración semestral para utilizarse en una clase de 5 alumnos que forman parte del programa Experiencias en Transición (EXIT, Experiences in Transition) para jóvenes adultos de la Escuela de Texas para Ciegos y Personas con Impedimentos Visuales (Texas School for the Blind and Visually Impaired o TSBVI,). En el programa, se enfatiza el hecho de preparar a los alumnos para su carrera profesional, incluidos el desarrollo de las capacidades de los alumnos orientadas a aliviarles la tarea a sus empleadores y compañeros de trabajo respecto de su discapacidad visual y su aptitud para cumplir con las exigencias del trabajo.

La información sobre su afección visual puede provenir de distintas fuentes, como sus padres, su médico oculista o el maestro de alumnos con discapacidades visuales (TVI). La enseñanza de este tema forma parte de la función reconocida del maestro de alumnos con discapacidades visuales y los capítulos sobre el sistema de visión y las afecciones oculares deben incluirse de manera estándar en libros de texto, dentro del campo de las discapacidades visuales.

Existen algunos estudios disponibles (Guerette, Lewis & Mattingly, 2011; Sacks & Corn, 1996) para documentar el conocimiento de los alumnos sobre su afección ocular; no obstante, el tema exige mayor investigación. Cuando se les preguntó en una encuesta, 85 de cada 89 alumnos (Sacks & Corn, 1996), o el 96%, respondieron que tenían preguntas o dudas sobre su discapacidad visual, mientras que solamente 42 participantes (el 48%) informaron que habían conversado el tema con sus padres. La cantidad de información que se desea incorporar sobre la afección ocular varía según el alumno y, para algunos de ellos, resulta suficiente conocer los datos más básicos (p. ej., nombre, parte del ojo afectada). En dos estudios realizados en un período de 15 años, se informa que los alumnos tienen una comprensión similar y muy limitada de su discapacidad visual. En un estudio anterior (Corn & Sacks, 1996), el 34% (N=30) de los participantes pudo nombrar su afección ocular y solamente el 13% (N=11) fue capaz de nombrar la parte del sistema visual afectado. En un estudio más reciente (Guerette, Lewis & Mattingly, 2011), los investigadores informaron que 31 de cada 51 participantes (62%) dijeron que su padre o madre, un maestro o un médico les había contado el nombre de su afección ocular. De este grupo, solamente el 16.3% pudo indicar realmente el nombre y explicar su significado; mientras que el 35.5% solamente pudo nombrarla. La mayoría de los alumnos que formaron parte de estos estudios parecían recordar haber escuchado sobre la discapacidad, pero no habían logrado retener una cantidad suficiente de información para responder con exactitud preguntas más específicas. ¿Qué respuestas darían nuestros alumnos si se les entrevistara hoy?

Aprender sobre el ojo puede aportarles beneficios adicionales a los alumnos, más allá de obtener un conocimiento fáctico sobre el funcionamiento del ojo. Esto incluye la autoconciencia, la aplicación al trabajo académico y la práctica en áreas de ECC (p. ej., tecnología de asistencia, autodeterminación). El desarrollo de un sentido positivo de la identidad para una persona joven con discapacidad visual comienza por tener información precisa sobre su afección ocular y poder ser capaz de comunicar esta información a otras personas en la escuela, comunidad y ámbitos laborales (Guerette, Lewis & Mattingly, 2011; Sacks, 2010; Sacks & Corn, 1996). Una parte fundamental para lograr un sentido positivo de la identidad y una autoestima positiva es reconocer que la discapacidad visual es solamente uno de los aspectos que definen a una persona, entre otros tantos intereses y objetivos distintos.

Hablar sobre el ojo puede despertar la curiosidad y dar lugar a una comunicación abierta con alumnos que, tal vez, presenten cierto temor a que se los identifique como discapacitados visuales o como alguien que lucha contra un sentimiento de baja autoestima. Suelo sorprenderme cuando veo que ciertos alumnos, que presentan un comportamiento reservado, bajan la guardia cuando toman entre sus manos un modelo en 3 dimensiones del ojo. En estas lecciones en particular, suelen tomar el liderazgo cuando pueden conducir la exploración y descubren que los recursos para aprender sobre el ojo humano van más allá de un libro. Esta información puede tener una carga emocional para algunos alumnos y se recomienda hablar con los padres antes de comenzar el período de instrucción.

Es posible aplicar este tema al ámbito académico de un alumno de varias maneras. El estudio de la óptica y de las propiedades de la luz se incluye en el programa de ciencias como una rama de la física y pueden aplicarse en el transcurso del día, mediante el uso de ciertos elementos como gafas y lentes de cámaras. Aprender los nombres de las partes del ojo (p. ej., córnea, vítreo) y las afecciones oculares (p. ej., hipoplasia, albinismo oculocutáneo) cumple con los objetivos del arte del lenguaje en cuanto a la formación de palabras y construcción de vocabulario. Apartar y volver a construir estas palabras de múltiples sílabas puede resultar atractivo para alumnos con un bajo nivel de destreza literaria y representar un puente para lograr objetivos relacionados en el arte del lenguaje. Aprender sobre el ojo y la singularidad de las afecciones oculares también puede convertirse en algo útil para desarrollar temas ideales para ensayos personales y documentos de investigación en cualquier nivel de edad. A los alumnos también les puede interesar llevar a cabo proyectos de estudio independientes en ciertas clases, como periodismo, oratoria pública o arte. Estudiar este tema, tanto a nivel primario como secundario, presenta diversos beneficios.

El aprendizaje sobre el ojo es una buena oportunidad para practicar las destrezas del ECC. La enseñanza respalda directamente a la práctica en lo que respecta a tecnología de asistencia, autodeterminación y destrezas de eficiencia sensoriales. Entre las áreas relacionadas, se incluyen la educación profesional y las habilidades sociales. En el resto del artículo se describen las actividades que se utilizan con los alumnos para aumentar su comprensión de la anatomía y la fisiología del ojo, y la afección ocular. Estas lecciones pueden ser breves y durar 10 minutos, o extenderse por

una hora, y significar una recompensa motivadora para completar otro trabajo. La mayoría de los temas pueden adaptarse a distintos grados y niveles de funcionamiento, y utilizarse para un alumno particular o una clase. Un componente necesario de cada lección es habilitar tiempo para que los alumnos analicen y debatan lo aprendido y, también, permitirles desarrollar un juego de roles o practicar cómo comunicar todo lo relacionado con su visión con un conjunto de individuos (compañeros, maestros, médicos). Esto les brinda la oportunidad de probar sus propias explicaciones y estar preparados para responder cuando alguien les pregunte: "¿Qué le sucede a tus ojos?"

Ojo de tamaño real (actividad grupal)

Los alumnos participan en la representación de una obra acerca de un globo ocular de gran tamaño entre los objetos cotidianos. Cada alumno recibe un objeto que representa una parte del sistema visual y una tarjeta con el nombre de la parte en letras en negrita o en braille, si es necesario. Los integrantes del elenco han practicado una breve definición de cada uno de los términos, a saber: "Soy la córnea y al igual que un parabrisas, mi función es proteger al ojo y evitar que se le introduzcan cosas." "Soy la retina y soy la pared posterior del ojo; aquí, los nervios toman la imagen y la envían al cerebro." Este tipo de definiciones breves captan la función básica y la posición en el ojo de las partes. Según el tamaño del grupo, el elenco puede estar compuesto por entre 5 a 20 alumnos, con dos ojos de tamaño real.

La lección "Globo ocular de tamaño real" puede trasladarse sin inconvenientes. El conjunto "globo ocular en una bolsa" incluye siete partes del ojo: un gran recipiente de plástico transparente para representar la córnea; un anillo de juguete de tela, de 7", flexible y de

colores brillantes para representar el iris; un platillo para plantas con forma redondeada y de plástico transparente para el lente; una pelota gruesa llena con una sustancia de gel o una pelota blanda para el vítreo; una alfombra cuadrada o un tapete de baño con pelo grueso para representar las células y los vasos sanguíneos de la retina; bandas para hacer ejercicio para dos miembros del elenco, que representan los músculos del ojo; y, por último, una pelota de caucho texturizada con bultos o protuberancias para representar el cerebro. Para extender la lista, pueden agregarse otras partes, como un tubo de espuma, de una tienda de artesanías o herramientas, para utilizar como nervio óptico y una bolsa redonda de plástico a prueba de derrames para guardar los artículos de aseo personal que puede representar al humor acuoso. Es posible compartir más información, como que el humor acuoso está formado por un 99% de agua, que la palabra de origen de retina en latín significa "neto" y que los músculos oculares son los músculos de reacción más rápida de todo el cuerpo. Debido al carácter interactivo de esta actividad, puede resultar de interés para niños de todos los niveles, desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria. Incluso algunos alumnos, a quienes resulta difícil impresionar, han pedido que se vuelva a llevar a cabo la sesión con el globo ocular de tamaño real.

Modelo de ojo en 3 dimensiones

Apartar y volver a armar el modelo del ojo en 3 dimensiones les permite a los alumnos tener el tiempo suficiente para inspeccionar el ojo de cerca. En Internet hay una serie de modelos accesibles disponibles para compra. El médico oculista o el maestro de ciencias (anatomía humana) pueden ser otros buenos recursos. Es muy importante que el modelo sea una

representación exacta del ojo y que tenga partes desmontables para que el alumno pueda comprender las formas y la ubicación de las mismas en la estructura del ojo. A partir de esta lección, los alumnos pueden practicar las definiciones y repasar cómo funcionan las partes en forma conjunta.

Diagrama del ojo a color

Una buena página para que los alumnos se lleven a su página podría ser el diagrama del ojo, con etiquetas coloridas y claras con los nombres de las partes. Tal vez una copia en cartulina dure más tiempo. Con el análisis de las secciones cruzadas del ojo, se les brinda a los alumnos tiempo de práctica para nombrar las partes y conocer la ubicación de cada una de ellas. Una vez que esta página les resulta familiar, los alumnos pueden recibir un esquema sin etiquetas con nombres del mismo diagrama, o un bosquejo táctil, para colorear y etiquetar. Esta actividad les permite iniciar el proceso de buscar sus propias palabras para describir la afección ocular y cómo ésta afecta el funcionamiento del ojo. Un alumno puede explicar su fotosensibilidad al trabajar con una computadora y explicar las opciones de accesibilidad que aumentan el nivel de comodidad. Es necesario llevar a cabo varias sesiones de práctica para ayudar al alumno a adquirir confianza para hacerlo en forma independiente, mientras conversa con otras personas.

Coincidencia de palabras relacionadas con el ojo

Pronunciar y deletrear correctamente las partes del ojo es fundamental para que los alumnos se sientan confiados a la hora de comunicarse. Estas palabras, como esclerótica, conjuntiva y vítreo, tienen un sonido exótico o fascinante, y esta función contribuye a captar la atención del alumno. Haber hablado sobre el modelo de ojo

ya significa estar expuestos a un vocabulario distinto. Extraer las palabras, ya sea impresas o en braille, y hacerlas coincidir en partes (p. ej., cór-nea, reti-na) resulta mucho más atractivo que los ejercicios de deletreo. Los alumnos pueden seguir primero una lista de palabras en el ejercicio de coincidencias y, luego, desafiarse entre ellos a encontrar las coincidencias en competencias con tiempo medido.

Investigación sobre los ojos de los animales

Poder establecer una comparación con nuestros ojos humanos resulta útil para saber cómo funciona nuestra visión respecto a la de otras criaturas del mundo animal. Haciendo uso de ciertos recursos, tales como libros para niños y videos breves de YouTube, en la lección se destaca la función de las partes del ojo, como la pupila y los fotorreceptores. Los pequeños suelen tener una fascinación especial por aprender sobre los animales y estas breves actividades conducen a una comprensión detallada más profunda. El libro, que no contiene palabras, de Stephane Frattini llamado Who's Looking at You (Quién está mirándote) está colmado de imágenes de ojos de animales. Los videos de YouTube también cuentan con fotografías increíbles y presentan información relacionada, tales como comparaciones alineadas de la visión. Por ejemplo, serpientes que pueden ver marcas de calor por la noche, pájaros y peces con fotorreceptores ultravioletas, y una rata que puede mover cada uno de sus ojos de manera independiente. Más allá de la diversión, estas actividades ayudan al alumno a ser más receptivo a la hora de analizar las diferencias en la visión y apreciar las capacidades visuales.

Ver de cerca con una lupa y un espejo

Examinar de cerca el ojo puede resultar una experiencia fascinante. Antes de la actividad, se recomienda entablar un pequeño debate para confirmar el nivel de comodidad de cada alumno. Los alumnos pueden examinar y contemplar su propio ojo con un espejo de 10x, disponible en las estanterías de productos cosméticos de las tiendas de descuento. El verso de Shakespeare "Los ojos son la ventana del alma" puede dejar ver por qué esta actividad de acercamiento es tan personal para algunos alumnos. Un alumno comentó con un tono bastante despectivo después de haber observado su nistagmo "¿Y de eso hablan tanto?" También es posible visualizar otras afecciones oculares que afectan la visión frontal del ojo, como el coloboma o la aniridia. Con previa autorización, los alumnos pueden buscar a un compañero y llegar a un acuerdo para mirar el ojo de un compañero o de un familiar a través de una lupa manual de 6x u 8x. Nuestros ojos son tan particulares como nuestras huellas digitales y esta actividad lo demuestra de sobra.

Examen clínico de baja visión

Prepararse para un examen de baja visión representa un nuevo tema para aprender acerca del ojo. Otra visita al médico oculista puede despertar ansiedad y a los alumnos les resulta útil saber por qué esta consulta es distinta. ¿Qué es la sensibilidad de contraste, el campo de visión o la estereopsis? ¿Cómo se miden estas características y de qué manera afecta cada una de ellas al funcionamiento? Uno de los principales objetivos del examen clínico de baja visión consiste en medir los factores del funcionamiento visual (p. ej., agudeza, adaptación a la luz) e incrementar el mismo (p. ej., escanear para maximizar el campo de visión). Los alumnos y docentes pueden

prepararse para este examen por medio del aprendizaje de las distintas herramientas que se utilizan y anotando preguntas para el médico. Al llevar sus preguntas a la consulta, el alumno se convierte en un participante activo y participa más en la información que se le comparte. Para que los alumnos se familiaricen por anticipado con ciertos elementos, pueden utilizarse imágenes de exámenes de sensibilidad de contraste o una prueba de visión cercana para ayudarlos. Por ejemplo, acomodar los discos en la prueba de color D-15 puede llegar a confundir a algunos alumnos; no obstante, pueden practicar acomodando un gran paquete de marcadores de color de manera similar. Tener la oportunidad de echar un vistazo a un conjunto de dispositivos ópticos antes o después de la consulta (si hay algún lugar disponible para hacerlo) es otro aspecto valioso del examen. Para desarrollar conciencia como consumidores informados de dispositivos, resulta fundamental que los alumnos sepan que el diseño y las funciones de estas herramientas varían, al igual que el poder o el campo de visión. Como tarea final, el alumno y el maestro pueden tomarse el tiempo necesario para leer el informe de baja visión enviado por el médico luego del examen. Una de las alternativas para cuando no se programa una consulta es coordinar una breve entrevista telefónica de 15 minutos o una llamada por Skype con un especialista en baja visión para dar respuesta a las preguntas específicas del alumno.

Globos oculares comestibles

La comida motiva a todas las edades. En esta actividad, se presenta una representación más del ojo y se hace énfasis en la capa exterior. Hay una gran variedad de recetas en línea. Los malvaviscos con el tamaño para fogata de campamento les brindan a los alumnos una gran

superficie para poder crear el ojo (o un par de ojos). También se alienta al análisis de la esclerótica, la parte blanca visible del ojo. Los alumnos pueden elegir su color de iris preferido de los salvavidas Gummy y el agujero del salvavidas es la pupila. Después de analizar la pupila, los alumnos tal vez prefieran agregar una gran chispa de chocolate o un M&M para marcar el lugar vacío. Una retina hecha con un dulce blando, como los cuadrados de caramelo Ripsy, se colocan en la parte posterior del malvavisco. Los alumnos pueden utilizar la punta de un cuchillo plástico para hacer la apertura en el ojo de malvavisco y la retina de caramelo para el nervio óptico de caramelo. El glaseado a modo de pegamento resulta útil para unir las partes y sumar al popular factor del postre. Esta es una actividad más para que los alumnos practiquen hablar sobre el ojo y se sientan cómodos al conversar sobre la anatomía ocular. (Gracias a la maestra de discapacidades visuales, Kathi Garza, y a sus alumnos del programa de capacitación de verano de nivel primario de TSBVI.)

Herramientas tecnológicas

La computadora o el iPad son herramientas ideales de investigación para reunir las capacidades de la tecnología de asistencia y profundizar aún más en el estudio del ojo. Nuestra confianza en la visión como sentido principal conduce a que se genere una curiosidad universal sobre el funcionamiento del ojo y sus trastornos. Un alumno puede optar por investigar ciertos temas, tales como los instrumentos que se utilizan en un examen de visión (oftalmoscopio, autorrefractor), las organizaciones de consumidores formadas para tratar las afecciones oculares individuales (NOAH para el albinismo), o los avances médicos en la visión (como los implantes electrónicos de la retina). Los usuarios principiantes de la tecnología pueden leer un documento sencillo, preparado por

el maestro, en el que se describa el proceso de ver o buscar sitios orientados a alumnos para obtener información y aprender sobre el ojo (p. ej., Kids' Health en <http://kidshealth.org/kid/htbw/eyes.html>). Ser capaz de compartir conocimiento especializado sobre un tema de interés puede ser importante para impulsar la autoestima del alumno.

Presentación del alumno

El apuntador cromado telescópico de la presentación resultó ser lo suficientemente atractivo como para reducir el temor al escenario a medida que cada uno de los oradores analizaba el cartel con el ojo, colocado al frente de la clase. Los alumnos de la clase EXIT de Escuela de Texas para Ciegos y Personas con Impedimentos Visuales se turnaban para actuar como presentadores y describir la estructura del ojo, su afección ocular y sus implicaciones en el funcionamiento. Las actividades realizadas durante el semestre los habían preparado para esta tarea y, después de ensayar, el resultado fue increíble. Luego, ¡querían hacerlo de nuevo! Los alumnos podían optar por grabar su presentación para mostrarles a los maestros o ampliar la asignación mediante la creación de otros productos, como una presentación en PowerPoint o un folleto, que se convirtiera en parte del portafolio que los presentaba. A partir de esta solicitud, se confirmó que se habían alcanzado los objetivos de la unidad orientados a aumentar la conciencia propia y la confianza como persona con baja visión, e incorporar esta característica que los hace únicos. Cuando era alumna de nivel primaria, recuerdo que recitaba las sílabas de mi afección ocular, fibro-pla-sia re-tro-len-tal (conocida como retinopatía de la prematuridad), la palabra más larga que conocía a mis 9 años. Las imágenes del ojo en la enciclopedia me resultaban particularmente atractivas. Sin embargo, poder hablar de mi

afección en voz alta sucedió recién cuando fui adulta. Es necesario garantizar que se dedicará tiempo de enseñanza para que los alumnos incorporen y conserven el conocimiento necesario sobre su afección ocular y adquieran confianza para expresar la información. Este tema trae consigo varios beneficios para los alumnos en el programa general, en las áreas del programa principal ampliado y en el desarrollo psicosocial. Las lecciones elaboradas para este tema en particular pueden tener una gran flexibilidad en lo que respecta a compromiso con el tiempo y necesidades individuales de los alumnos. Ya sea construir globos oculares de tamaño real o aprender con videos de YouTube, es la hora de dedicarse al ojo.

Referencias

Guerette, A., Lewis, S., & Mattingly, C. (2011). Los alumnos con baja visión describen sus

discapacidades visuales y su funcionamiento visual. *Journal of Visual Impairment and Blindness* (Publicación sobre discapacidades visuales y ceguera), 105, 287–298.

Sacks, S.Z., & Corn, A.L. (1996). Alumno con discapacidad visual: ¿Alguien comprende su discapacidad? *Journal of Visual Impairment and Blindness* (Publicación sobre discapacidades visuales y ceguera), 90. 412-422.

Sacks, S.Z. Psychological and social implications of low vision (Implicaciones psicológicas y sociales de la baja visión). (2010). En A.L. Corn & J.N. Erin (Eds.) *Foundations of Low Vision: Clinical and functional perspectives*. (Bases de la baja visión: perspectivas clínicas y funcionales) (págs. 67-96). Nueva York: American Foundation for the Blind (Fundación Americana para Ciegos).

Recomendaciones generales de orientación y movilidad para programas funcionales

Chris Tabb, asesor en orientación y movilidad

El autor presenta una descripción general de las instrucciones de orientación y movilidad para alumnos con discapacidades importantes, además de la discapacidad visual.

Palabras clave: orientación y movilidad, destrezas funcionales, movimiento, desarrollo de conceptos

Nota: Este documento está dirigido a todos los miembros del equipo del programa de educación individualizada (IEP, Individualized Education Program) del alumno. El uso de los pronombres se varía en forma intencional; a veces, se utilizará "alumno", mientras que otras, "niño". Si bien puede parecer que una sección está dirigida a padres

y otra a profesionales de la educación, todas las estrategias pueden implementarse tanto en el hogar como en el ámbito educativo.

Alentar el movimiento intencionado

Disponer de ciertos momentos en el día para que los alumnos practiquen movilizarse en forma independiente los ayudará a desarrollar destrezas que, luego, pueden extenderse a nuevas áreas y a recorridos de mayor duración. Los movimientos intencionados pueden ser tan simples como llevar la mano hasta un juguete preferido que está ubicado junto al cuerpo o, incluso, sobre él. Cuando se implementan estructuras para apoyar y alentar este tipo de movimiento, en casa y en la escuela, aumentará la motivación para desplazarse y comenzar a moverse con un objetivo. Algunos de los ejemplos para ofrecer un entorno de ayuda a la hora de lograr un movimiento intencionado podría ser contar con una ubicación para colocar los juguetes favoritos, de modo tal que los alumnos puedan tomarlos en cualquier momento y tener la confianza de que encontrarán sus objetos preferidos allí. Es posible mejorar o ampliar esta estrategia mediante el uso de indicadores táctiles, que muestren que ciertos lugares específicos son "sus" lugares, tales como marcar un compartimento o un gancho para la ropa con texturas o un objeto pequeño, que los ayude a saber dónde están sus pertenencias en la escuela. También se le puede colocar al indicador una etiqueta en código braille, para que comiencen a desarrollar el concepto de que el braille está relacionado con los nombres de las cosas. Otros lugares en los que resultaría útil incluir "su" símbolo o indicador táctil podrían ser la silla, el escritorio, la puerta de la habitación en su casa, etc. Con la expectativa de lograr la previsibilidad y el control en el entorno, los alumnos presentan mayores probabilidades de iniciar el recorrido por sus

propios medios y, también, comenzar a desarrollar un sentido del dominio propio y de la confianza para desplazarse, al mismo tiempo que obtienen su recompensa por haber llegado a sus objetos favoritos o al lugar elegido. Este refuerzo natural hace que se extienda la motivación para moverse.

Otra estrategia de utilidad consiste en planear y disponer de cierto tiempo de "exploración libre" en el día de los alumnos. El período debe ser breve (p. ej., entre 10 y 20 minutos) y les permitirá poner en práctica el desplazamiento en la escuela o en el hogar (podría ser también al aire libre, cuando el terreno y el resto de las condiciones sean seguras para hacerlo). Así, se nos presenta una oportunidad beneficiosa a nivel educativo para satisfacer y alentar las curiosidades que puedan tener los alumnos sobre lo que los rodea. Si se desorientan o se encuentran con algo inesperado, se genera una excelente oportunidad para desarrollar la capacidad de resolución de problemas. Un ejemplo podría ser buscar un pasillo de la escuela que les permita tomar un nuevo camino para llegar a la clase, o encontrarse con un carro de la biblioteca en medio del corredor y aprender a rodearlo en forma segura. Durante este período, siempre habrá un adulto cerca para ayudar en lo que sea necesario; sin embargo, el alumno decide qué hacer y adónde ir, en lugar de que el adulto le dé instrucciones y dirija sus acciones.

Desarrollo de la eficiencia sensorial

Alentar al alumno a tomar conciencia de los registros sensoriales a los que su capacidad física les permite prestar atención en el entorno lo ayudará a comenzar a desarrollar las habilidades relacionadas con la eficiencia sensorial. Recuerde incluir registros táctiles, auditivos, cenestésicos, de propiocepción,

olfativos y, si existe la capacidad para recibir información visual, visuales también.

Una manera de pensar la diferencia entre registros cenestésicos y de propiocepción es acerca de cómo se siente uno cuando está en una montaña. Al subir o bajar por una montaña, sentimos cómo se utilizan los distintos músculos. Si subimos, sentimos que realizamos un esfuerzo adicional. Esta sensación muscular se denomina cenestesia. Es la forma en que el cuerpo nos indica si se produce un cambio en la elevación de un camino, más allá de la visión. La propiocepción sería la sensación que uno siente en las articulaciones, por ejemplo, en el tobillo, al flexionarlo hacia adelante o hacia atrás para mantenerse erguido mientras se está de pie en una montaña. La misma sensación se produce al pararse sobre un rollo de espuma o en el borde de un escalón o bordillo. Esto no se le suele "enseñar" a los niños, ya que la mayoría de ellos ya se habrá dado cuenta de que se encuentra en una montaña gracias a su visión, lo que se considera aprendizaje incidental. Cuando nos tomamos el tiempo para prestarle atención de manera intencional a estos otros registros sensoriales disponibles para nuestros hijos, los ayudamos a incorporar herramientas que pueden utilizar para tener acceso a la información sobre el entorno en cualquier momento.

Cuando enseñamos, solemos decir "miren esto..." o "ven cómo..."; los adultos aprendieron a partir de estas representaciones visuales y transmiten la información a sus alumnos de la misma manera. Al pensar sobre los otros sentidos disponibles para nuestros alumnos, los ayudamos a "visualizar" sus entornos a través de estos otros canales sensoriales. Podría ser aplaudiendo en el gimnasio para escuchar el eco y, luego, comparar cómo suena el mismo aplauso en un lugar más pequeño y con mayor

acústica, como el baño; o bien, escuchar cómo cambia el sonido al pasar por pasillos que se interconectan en un pasillo principal silencioso. Como los adultos probablemente incorporaron sus conocimientos sobre el mundo de una forma totalmente distinta, podría requerir cierto nivel de pensamiento y creatividad adicional para introducir los ejercicios sensoriales. Sin embargo, al hacerlo, los niños adquieren una independencia invaluable. Una vez que comienzan a reconocer las fuentes de información a su disposición y continúan prestando atención a la información sensorial, su capacidad para visualizar el mundo (a través de una diversidad de canales sensoriales, como las ondas de sonido de un sonar) sigue desarrollándose.

A continuación, se mencionan algunos ejemplos de actividades para poner en práctica:

1. Ubicar sonidos, cómo identificar la ubicación de objetos que se dejan caer o señalar a una persona que está caminando y seguir el sonido de sus pasos.
2. Alinearse con los sonidos.
3. Caminar hacia los sonidos y alejarse de ellos.
4. Caminar alrededor de los sonidos para rodear algo.
5. Identificar patrones de sonidos.
6. Usar ecos y sonidos reflejados (ecolocación pasiva y activa)
7. Distinguir el origen de los sonidos, como el de un auto, una cortadora de césped o un avión.
8. Estimar la distancia del sonido.
9. Estimar la dirección del sonido. ¿Viene hacia aquí o se aleja?
10. Comprender en qué momento la capacidad propia para usar el sonido se ve afectada

por cambios en el entorno, o en uno mismo.

11. Buscar otros medios sensoriales para comprobar o confirmar lo que se recibe o interpreta a través de un canal auditivo.

El sentido táctil puede incluir tocar distintas texturas o temperaturas. La lección podría tratar sobre sentir el sol sobre la piel para mantener la alineación a lo largo de una ruta y definir el sentido del recorrido, sabiendo la ubicación del sol.

El sentido del olfato puede contribuir a la orientación y a la conexión con el entorno a fin de proporcionar pistas para saber lo que puede estar sucediendo allí, como oler el aroma de una panadería o reconocer el fuerte olor de un contenedor por el que se pasa todos los días en el estacionamiento, camino a la escuela.

Desarrollo de los conceptos

Áspero y suave, adentro y afuera, más y menos, rápido y despacio: son conceptos que se pueden desarrollar en el entorno educativo y en el hogar. Cuantos más conceptos se desarrollan y utilizan en distintos ámbitos y lugares, mayor será el poder y la conexión de los conceptos. Los conceptos que suelen introducirse originalmente en una actividad de escritorio pueden utilizarse luego para empatar texturas de ropas, distinguir puntos de referencia. etc.

A menudo, los conceptos que se enseñan por medio de la exploración a alumnos con visión normal deben enseñarse de manera intencional a los alumnos ciegos y con discapacidades visuales, ya que, de otra manera, no pueden reconocer las oportunidades de aprendizaje que les presenta el entorno. Esto podría ser sentir el vidrio de las ventanas y analizar las cualidades del vidrio: conserva la temperatura, está caliente

en verano y frío en invierno, suele ser suave y duro, mientras que tiene un sonido diferente de la madera, del metal o del plástico. Es posible explorar cada uno de estos materiales y presentar, comparar y contrastar los nuevos conceptos en relación con sus características.

Coherencia en los entornos de aprendizaje

Repetir a intervalos regulares y lograr que todos los integrantes del equipo trabajen sobre los mismos conceptos y destrezas, utilizando el mismo idioma para nombrarlos, facilitará la adquisición de conceptos y habilidades. Mantener la cantidad de nuevos conceptos y habilidades en un nivel mínimo que se represente y destaque en diversas áreas y en distintos lugares (p. ej., el salón de clases, con cada uno de los servicios relacionados, y en el hogar) ubica a la nueva información en el centro de atención y aprendizaje, y permite que se produzcan una cantidad máxima de ocurrencias para relacionar los conceptos con distintos entornos y situaciones. Cuánto más se experimentan los conceptos, más rápido se logra incorporarlos, y cuánto más se alienta a los alumnos, mayor será su adaptación y significado.

Las rutinas que se incorporan al día de un alumno ofrecen oportunidades y repeticiones naturales para aprender nuevos conceptos y practicar los que ya se han incorporado. Cerciorarse de que el niño realice la misma rutina de presentación lo ayudará a alcanzar altos niveles de independencia en las actividades incluidas en la rutina. Una buena idea es colocar fotografías con descripciones de los pasos que conforman la rutina y colocarlos cerca del área donde se realiza la rutina, de modo tal que, cualquier persona que trabaje con

el alumno, la implemente de la misma manera. Esto le permite al alumno concentrarse en aprender la rutina en sí y los conceptos que se presentan en forma intencional, en lugar de distraer su atención con diferencias en la configuración o las preferencias del adulto que trabaja con él.

Un ejemplo de las primeras etapas del movimiento intencional puede ser una manta o alfombra de actividades, en la cual los juguetes se colocan siempre en los mismos lugares (p. ej., el juguete musical va siempre en una de las esquinas; el juguete con vibración, en diagonal a la primera; un juguete de peluche, en la tercera; y un juguete para apretar, en la última). Si los juguetes se colocan siempre en los mismos lugares, se mostrarán más proclives a explorar, más allá del adulto que trabaje con ellos, ya que podrán predecir dónde están sus juguetes favoritos y, luego, alcanzar o tomar correctamente lo que desean de manera independiente. Luego, estas destrezas pueden extenderse a áreas más grandes, como desplazarse dentro de la clase, al edificio de la escuela y, por último, al área que ocupa la escuela, incluida la zona de recreación al aire libre.

Compartir valores

Los juegos interactivos y los momentos para compartir valores, en los que se produce un encuentro con el alumno en su propio espacio y a su nivel de interés, es el mejor lugar para comenzar a desarrollar una buena relación. El desarrollo de una buena relación representa las bases para una futura expansión de las destrezas, cuando los alumnos pueden sentirse atemorizados de aprender nuevas habilidades (p. ej., ingresar en entornos ruidosos, cruzar calles, etc.) y basarse en la confianza que han desarrollado con el adulto que trabaja con ellos.

Como adultos, solemos olvidarnos de escuchar verdaderamente al alumno, en particular, cuando la comunicación no es verbal. Tenemos que recordar que debemos tratar de incorporarnos a su momento siempre que sea posible, en lugar de intentar atraerlos hacia el momento que nos gustaría que vivan. Es mucho más probable que "acepten" participar de la actividad que les proponemos si, en primer lugar, nos encontramos con ellos en el lugar donde están y compartimos la actividad que están realizando. De esta manera, ya estamos conectados y en comunicación antes de ofrecerles una actividad que creemos que deberían realizar.

Motivadores y comunicación

Lleve un registro de lo que le resulta motivador y lo que le resulta aversivo a su hijo. Más adelante, estos elementos o experiencias sensoriales pueden utilizarse como "zanahoria" o motivadores para otras actividades si su hijo los considera positivos, en tanto que los estímulos aversivos pueden resultar útiles para demostrar la comprensión conceptual con preferencias y aversiones. Esto puede realizarse durante una secuencia de elecciones con un sistema de calendario, a fin de comprobar que no se elegirá un elemento que es probable que el niño considere aversivo y que en cambio sí se seleccionará un elemento de su preferencia. Una vez que estos elementos se comunican de manera consistente utilizando el objeto real, pueden trasladarse luego a un símbolo o una pieza del elemento, como la cadena de un columpio, para representar la actividad de columpiarse. Finalmente, el símbolo se convertirá en algo más abstracto, como un eslabón de la cadena o, incluso, el dibujo de una línea elevada, de la misma manera que las

palabras impresas y en braille son una abstracción de las cosas físicas y concretas que representan.

Una vez que el niño demuestre tener la capacidad para usar símbolos, estos pueden utilizarse para comunicar actividades planificadas, realizar elecciones y expresar preferencias. También pueden utilizarse para crear rutinas funcionales y generar motivos para practicar las rutas, como ir desde el salón de clases hasta el área de juegos para llegar al columpio, o ir hasta la oficina para entregar el registro diario de asistencia como parte de la rutina de trabajo. Luego, estas actividades se repasan junto con los símbolos para "hablar" y comunicar las experiencias de la actividad; así, se desarrollan aún más los conceptos, la alfabetización y el sentido de la comprensión y del control en el entorno, así como el beneficio social respecto de compartir algo sobre un evento.

La experiencia es la mejor maestra

Es necesario permitir que se produzcan accidentes "seguros". Aprendemos de los errores y, si evitamos que un niño tenga un accidente, lo privamos de su oportunidad de aprender del error o del accidente. Si un niño está caminando por el área de juegos y se tropieza por el cambio de elevación del terreno, aprenden a caerse, a levantarse y, con una cantidad suficiente de situaciones, a cambiar el punto de equilibrio y evitar caerse. Es necesario que vivan la experiencia para aprender de ella. Por supuesto, hay cierto tipo de accidentes que exceden el alcance de la seguridad, como caerse desde la parte alta de un juego de columpios o tratar de cruzar una calle con vehículos en movimiento. El adulto debe intervenir en estas situaciones. Sin embargo, si el accidente no le producirá un daño físico, puede ser una gran oportunidad para permitir

que suceda y aprender de él. A veces, les enseñamos previamente a los niños ciertas técnicas de protección, como levantar la mano y colocársela delante de la cabeza para evitar chocarse contra una mesa al inclinarse. Por lo general, la destreza suele incorporarse verdaderamente cuando el niño choca la mesa con su cabeza y puede establecer una conexión dentro de sí mismo que le dice que poner la mano delante de su cabeza antes de inclinarse hacia adelante podría evitar el golpe en el futuro. Si, como adultos, siempre les damos la indicación o la pista para que implementen la técnica de protección para evitar golpearse la cabeza, estamos interfiriendo con el proceso natural de aprendizaje. En ocasiones, tenemos que ayudar al niño a procesar el evento y conectar la técnica con el resultado deseado; sin embargo, a largo plazo, deben aprender a implementar la técnica por sí mismos para que resulte efectiva y tengan un accidente "seguro". Creemos que es la mejor forma de aprender.

Celebrar los logros

En los libros, se incluyen varios "hitos"; no obstante, es importante llevar un registro de los "hitos" personales. La primera vez que su hijo se desplaza y logra alcanzar un juguete, es un hito. Extender el brazo para tocar algo que llama su atención es un hito; merece una celebración y una nota en el diario familiar. Celebrar los logros de la vida tiene, como mínimo, dos caras. Nos ayuda a registrar la sucesión de logros de su hijo y a ver cuán lejos han llegado. A veces, en los desafíos cotidianos, nos olvidamos de cuánto han avanzado y cuántos desafíos han superado realmente. Tomar conciencia sobre el crecimiento de los niños nos ayuda a ganar confianza y saber que seguirán avanzando para alcanzar mayores niveles de independencia. Y recuerden que "¡lo mejor está por llegar!"

Disposición de elementos en documentos gráficos táctile

Patrick Van Geem, Maestro de alumnos con discapacidades visuales (TVI), asesor educativo del programa de extensión de la Escuela de Texas para Ciegos y Personas con Impedimentos Visuales (Texas School for the Blind and Visually Impaired)

El autor analiza los estándares y las prácticas de los gráficos táctiles, junto con algunos formatos relacionados en braille, incluida la información pertinente para el uso del sistema Duxbury y de la impresora Tiger

Palabras clave: producción en braille, producción gráfica táctil, plantilla de BANA, Duxbury, MathType

En el 2011, la organización Braille Authority of North America (BANA, Autoridad braille de América del Norte) publicó un libro llamado Pautas y estándares de la gráfica táctil, 2011. La publicación puede descargarse como archivo PDF en forma gratuita de la sección de gráficos táctiles del sitio web de Braille Authority en: <http://www.brailleauthority.org/tg>.

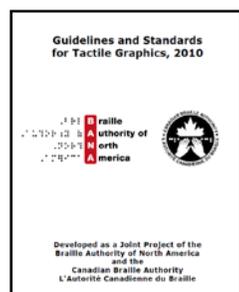


Figura 1: Portada del libro Pautas y estándares de la gráfica táctil de BANA, versión 2010.

En el libro se explica el estilo de formato en braille de elementos incluidos en una hoja de trabajo o en la página de un libro de texto (encabezados, títulos, lista, instrucciones,

párrafos, etc.) y la disposición respecto de la ubicación en un documento gráfico táctil. Las primeras siete unidades son de particular importancia. Si se siguen los estándares explicados en estas unidades, es posible generar documentos gráficos táctiles basados en la escuela, con un diseño similar al que se utiliza en libros de texto y/o materiales de prueba.

Responsabilidad hacia el alumno

La producción de hojas de trabajo y materiales de referencia basados en la escuela han incluido siempre cierto tipo de estructura de formato; no obstante, el diseño gráfico táctil y los estilos de formato han variado considerablemente. La inquietud consistía en que el diseño de los documentos gráficos táctiles para la escuela difería de los gráficos de materiales de prueba y de los libros de texto. Los maestros de alumnos con discapacidad visual les enseñaban cómo leer e interpretar los gráficos táctiles que aparecían en materiales de prueba de gran importancia, mientras que los centros de producción local les enviaban documentos en hojas de trabajo en otro formato. La situación podía sumarse a la carga cognitiva del alumno.

Carga cognitiva

La carga cognitiva es básicamente el nivel de pensamiento que requiere una persona para llevar a cabo una tarea o actividad. Un alumno con discapacidad visual tiene que desarrollar destrezas en tres áreas para poder incorporar el contenido dentro del ámbito educativo. El conjunto de destrezas incluye:

- Conocimiento de la tecnología de asistencia preferida
- Requisito previo de conocimiento del contenido
- Formato y estructura claros de diseño (que pueda leerse sin dificultades)

La reducción de la carga cognitiva del alumno depende de cuán familiarizado esté con las destrezas que se requieren de él en cada una de estas áreas para poder incorporar realmente el contenido.

Si los documentos gráficos táctiles y en braille se producen con un formato coherente, independientemente del contenido de la información (libro de texto, examen de gran importancia, documentos basados en la escuela), los alumnos deben aprender un solo formato y diseño de estilo. Como los libros de texto y los materiales de pruebas de gran importancia siguen los estándares incluidos en las pautas, también tendría sentido desarrollar materiales educativos para la escuela de esta manera. El diseño predecible de todos los documentos reduce el tiempo que se dedica a buscar, recuperar, echar un vistazo y recuperar información. El alumno dedica más tiempo a aprender el contenido en lugar de *tratar de comprender* el diseño de un documento.

Los elementos del documento

Las hojas de trabajo con impresión regular que incluyen una ilustración suelen estar compuestas por una serie de "elementos del documento". Estos elementos representan el formato de una hoja de trabajo. En las versiones impresas, el diseño de estos elementos varía considerablemente. Algunos de los elementos comunes que se utilizan en las hojas de trabajo impresas son:

- Encabezados consistentes
- Títulos
- Encabezados
- Encabezados de párrafos
- Cuadros de texto de "interés especial" en las barras laterales
- Pies de foto
- Información sobre el contenido
- Cuadros de ejemplos
- Ilustraciones
- Leyendas (claves)

A continuación, se incluye un ejemplo de una hoja de trabajo de un libro de matemática de 6o grado para la escuela:

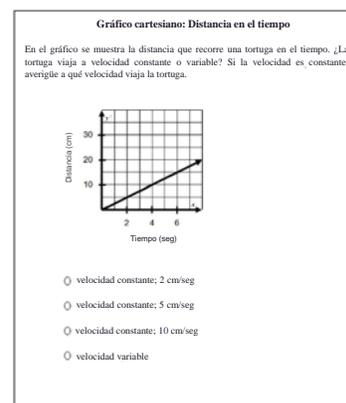


Figura 2: Hoja de trabajo de un libro escolar de matemática que incluye estos elementos: título, pregunta/información, un gráfico cartesiano y cuatro opciones de respuesta Scantron.

Diseño de documentos gráficos táctiles

El primer número entre paréntesis indica la celda en la primera línea en la que inician los caracteres. El segundo número entre paréntesis indica el inicio de la celda si el texto continúa en las líneas siguientes.

- Título (encabezado centrado)
- Información sobre la leyenda (1-3)
- Instrucciones (5-3)
- *Preguntas (1-5)
- Respuestas (3-5)
- Símbolo de notas del transcriptor (en la celda 7)
- Notas del transcriptor (7-5)
- Símbolo clave (7)
- Espacio en blanco
 - Título (3-3)
 - Información clave (6-8 formato de texto)
- Etiqueta de las letras (2 letras en minúscula)
- Ilustración gráfica táctil (cerca de la izquierda, alineada con el texto situado en el mismo renglón)

* Si solamente hubiera preguntas sin respuestas, entonces la combinación numérica del formato sería (1-3).

Si hay espacio para todo el contenido de una página, incluye los mismos elementos de contenido (que se muestran abajo) que la hoja de trabajo del libro de matemática de 6o grado dispuestos conforme a las Pautas y estándares de la gráfica táctil de BANA, versión 2010.

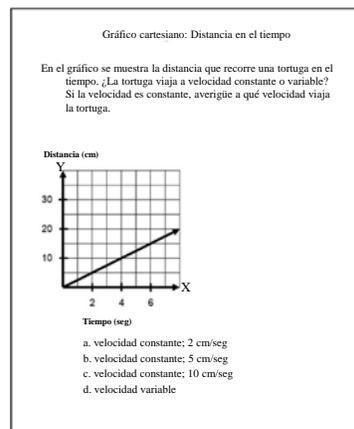


Figura 3: Hoja de trabajo de un libro escolar con una nueva disposición de los elementos. El orden de la disposición se menciona a continuación.

Pautas de disposición de elementos en un gráfico táctil de la BANA

- El título sigue estando centrado.
- Las preguntas siguen estando encima del gráfico.
- Las preguntas comienzan en la celda 1 y fluyen a la celda 5 (1-5).
- Las opciones de respuesta siguen estando debajo del gráfico.
- Las opciones de respuesta inician en la celda 3 y continúan en la celda 5 (3-5).
- Las opciones de respuesta se mencionan como a, b, c y d.
- La ilustración del gráfico está debajo de la sección de preguntas/respuestas del documento y está justificada a la izquierda.
- La etiqueta x está justo a la derecha de la punta de la flecha del eje x.
- La etiqueta y está justo debajo de la punta de la flecha del eje y.
- El identificador del eje y está debajo de la línea del eje y.
- El identificador del eje x está debajo de los indicadores numéricos del eje x, y alineados con el indicador numérico más a la izquierda del eje x.

Preparar la ilustración del documento gráfico táctil

Abajo, se incluye una típica hoja de trabajo de un libro de matemática de 6o grado. Cuando el centro de producción de documentos en braille recibe esta hoja de trabajo por correo electrónico o en forma impresa, deben tomarse varias decisiones antes de producirlo como documento gráfico táctil.

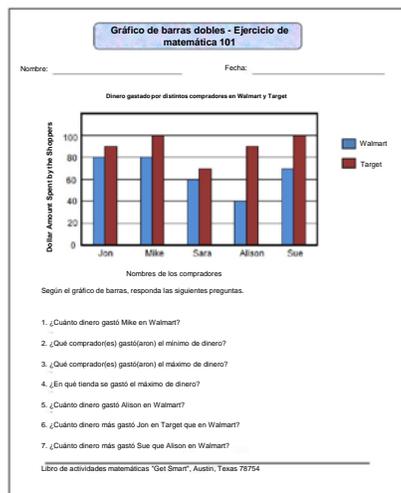


Figura 4: Hoja de trabajo de un libro escolar de matemática que contiene lo siguiente, de arriba a abajo: título, nombre y fechas en blanco, gráfico de barras dobles, instrucciones, siete preguntas e información de origen.

Conforme al libro Pautas y estándares de la gráfica táctil, unidad 3, sección 3-3, se incluyen a continuación algunas preguntas para tener en cuenta:

- ¿Qué texto debe incluirse en el gráfico?
- ¿Qué texto o ilustración puede eliminarse?
- ¿Qué tamaños deben reajustarse?
- ¿Qué puede distorsionarse o consolidarse?
- ¿Cómo se separan los componentes del documento en caso de que sea necesario?
- ¿Son necesarias las notas del transcriptor (en las que se explican los cambios en el

formato o la descripción para servir de apoyo a los gráficos)?

Los elementos a tener en cuenta para la producción se identifican en estos 11 puntos en este documento impreso en particular.

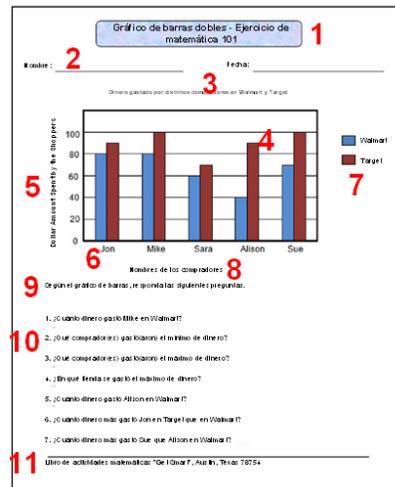


Figura 5: Hoja de trabajo de un libro escolar de matemática; se colocan los números 1 a 11 junto o sobre los elementos específicos de estilo incluidos en este documento.

1. **Títulos breves:** podrían eliminarse, pero es necesario consultar primero al maestro de matemáticas. No se trata de una decisión que pueda tomar el personal de producción de documentos en braille. Debe decidirlo el maestro a cargo.
2. **Nombre y fecha (llenar los espacios en blanco):** esto podría hacerse (y debería eliminarse) sin que sea necesario el consentimiento del maestro.
3. **Título:** el título del gráfico táctil es el título impreso del gráfico de barras. Se centra como el primer elemento del gráfico táctil. El texto se braille lleva el mismo estilo del título centrado.
4. La **ilustración** se coloca en el mismo lugar que ocupa en el ejemplo del libro de texto, o en los problemas de exámenes de gran

importancia a nivel estatal. La ilustración como gráfico táctil tendrá una escala mayor que la versión impresa. También está justificada a la izquierda.

5. La **información del eje "y"** nunca se muestra en sentido vertical en un documento con gráfico de barras. Se coloca encima de la línea del eje y, en línea con las etiquetas del marcador de posiciones numéricas de la línea vertical.
6. Las **etiquetas del marcador de posición del eje "x"**, basado en texto, deben abreviarse a etiquetas de dos letras para que entren en el marcador de posición correspondiente.
7. La **leyenda** queda a la derecha de la ilustración y será parte de una clave en el documento gráfico táctil. Nunca utilice la palabra "leyenda". En un gráfico táctil, siempre se la llama "clave".
8. En el documento del gráfico táctil, la **etiqueta del eje "x"** debe estar alineada con la etiqueta del marcador de posición del eje "x" más a la izquierda.
9. Se trata de una **instrucción** que ofrece la hoja de trabajo (responder preguntas en esta hoja de trabajo). Lleva el mismo estilo que en el documento en braille, comienza en la celda 5 y continúa a la celda 5 (bloqueada). En un documento en código Nemeth (de matemáticas), la primera palabra de la oración comienza en la celda 5 y continúa a la celda 3 (5-3).
10. Las **preguntas** se consideran una lista de elementos. Es una lista de nivel 1 (no tiene sublista). Lleva el estilo braille y el primer carácter a la izquierda comienza en la celda 1 y continúa a partir de la celda 3. Si hay **preguntas con respuestas**, se consideran listas de nivel 2. La pregunta comienza en la

celda 1 y continúan a la celda 5, mientras que las respuestas comienzan en la celda 3 y continúan a la celda 5.

11. Esta es una **fuentes**. Suele ser la información sobre el editor. Puede eliminarse de la hoja de trabajo en braille (gráfico táctil).

El documento se divide básicamente en tres secciones:

- Contenido
- Nota de los transcritores (si es necesario)
- Gráfico táctil

En síntesis

Un documento gráfico táctil puede dividirse en secciones: la sección de la información sobre el contenido, las notas del transcriptor y la sección clave, y la sección de ilustraciones gráficas táctiles. Si el documento contiene estas secciones, por lo general estará compuesto por varias páginas, en especial, si hay una nota del transcriptor con una clave. El gráfico táctil (lo mismo aplica a libros de texto y materiales de exámenes de gran importancia) siempre mencionará las secciones con los componentes de contenido en primer lugar, en la parte superior del documento, seguidas por la nota del transcriptor y una clave, y con una ilustración gráfica táctil real, por último.

Página de contenidos

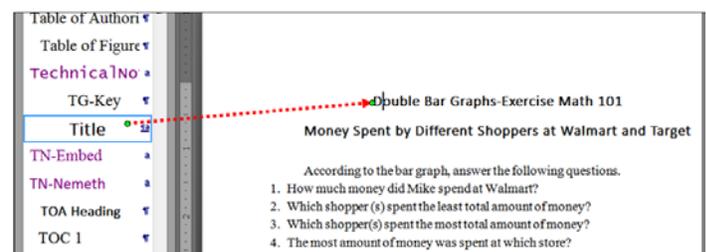


Figura 6: Captura de pantalla de un documento Word. El panel de tareas Estilos se activa con

una línea de trazo con flecha que comienza en Estilo de título y apunta al diseño en Word en una línea de texto modificada según dicho estilo en particular.

La sección de contenidos está compuesta por información escrita que puede traducirse al código braille. Los títulos, los encabezados, las instrucciones, las leyendas, las preguntas y las respuestas son solamente algunos ejemplos en los que el texto en braille se ingresa directamente en Word. Cada elemento de texto se asigna luego a un estilo de plantilla de BANA. Se guarda en Word y se cierra. Asegúrese de guardarlo como documento .doc (Word 97-2003) en lugar de hacerlo como documento .docx (Word) predeterminado.

A continuación, se abre en Duxbury 11.2. En este punto, se traduce el texto a código braille. **Asegúrese de incluir por lo menos un número MathType en el texto; de lo contrario, no traducirá los números de las preguntas en el estilo de formato numérico del código Nemeth.**

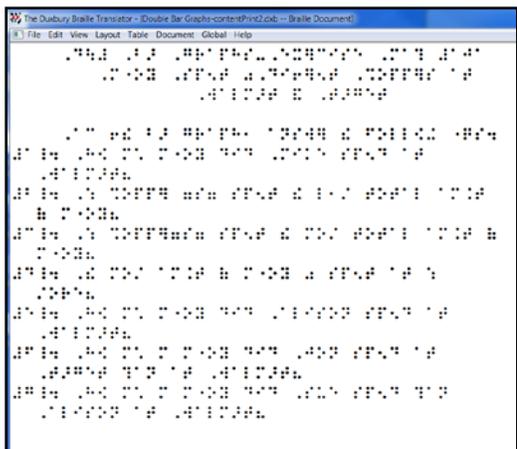


Figura 7: Captura de pantalla de una ventana con diseño en Duxbury con texto traducido en fuente de código braille

Vuelva a verificar si el documento presenta errores de formato o de texto en braille. Las correcciones pueden ingresarse de forma manual utilizando el método de entrada de seis claves, que incluye el uso de estas claves: s, d, f, j, k, l. Las celdas 1, 2 y 3 corresponden a f, d y s, y las celdas 4, 5 y 6 a las claves j, k y l.

Formato al estilo Tiger

En los documentos que se preparan para la traducción y el estampado en Tiger, es necesario dar formato a los estilos en braille en forma manual. Una manera de asignar formato manualmente consiste en activar la línea de cuadrículas y configurar el espaciado vertical y horizontal en .25". El ancho es similar al ancho de una celda braille. Al hacerlo, se facilita el recuento de bloques para corregir la ubicación de cada uno de los elementos del formato braille. Para configurar y activar las líneas de cuadrículas, primero debe abrirse la ventana de diálogo "Dibujar cuadrícula" en Word.

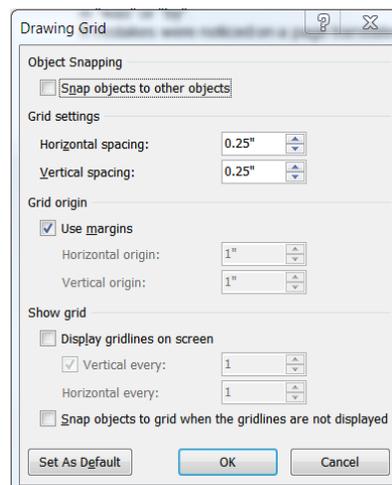


Figura 8: Captura de pantalla de la ventana de diálogo "Dibujar cuadrícula".

Proceso para asignar formato braille utilizando la herramienta de traducción Tiger Software Suite

- Defina el espaciado de la cuadrícula en .25" en sentido horizontal y vertical.
- Defina los márgenes en 1" y luego marque la opción "Usar márgenes".
- Ingrese (toda) la información primero en el margen izquierdo (justificado a la izquierda).
- Traduzca utilizando el programa Tiger Software Suite.
- Active las cuadrículas.
- Utilizando la barra espaciadora y la tecla Ingresar, ubique correctamente el contenido conforme a las pautas del formato braille.

Tome una combinación de pregunta y respuesta como la que se muestra en el ejemplo siguiente. Como esta combinación es, en realidad, una lista de nivel 2, se le asigna a la pregunta el formato 1-5 mientras que a las opciones de respuesta, el formato 3-5. El primer carácter de la pregunta está en el "bloque" 1 (a la izquierda del documento) y continúa, iniciando en el bloque 5. Las opciones de respuesta comienzan en el bloque 3 y continúan al bloque 5.

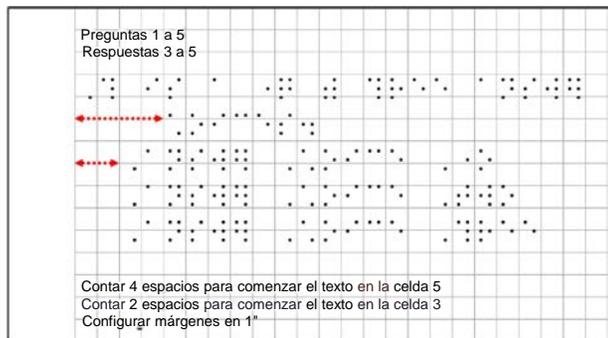


Figura 9: Parte de un documento Word con la línea de cuadrículas activada. La información que se muestra contiene las siguientes palabras: pregunta en 1-5, respuesta en 3-5, contar 4 espacios para comenzar el texto en la celda 5, contar 2 espacios para comenzar el texto en la celda 3 y definir los márgenes en 1". El texto en braille también se incluye en el documento

Word, con la primera línea comenzando en la celda 1, la segunda línea, en la celda 5 y la tercera línea, a través de la quinta línea, comenzando en la celda 3.

Si se detectan errores en una página traducida con Tiger Software Suite, es posible ingresar el braille utilizando el teclado de letras habitual, excepto para las contracciones y los símbolos especiales.

Para ingresar estos símbolos, es necesario tener conocimientos suficientes del código ASCII. Por lo general, la tecla SHIFT más una tecla numérica representa ciertas contracciones o símbolos en braille, como ! representa "el/la" o < representa "gh". Las teclas numéricas también representan contracciones: 1 es "ea", 2 es "ser", 3 es "con", 4 es "dd" o "dis" o ".", 5 es "en", 6 es "!" o "para" o "ff", 7 es "eran/estaban" o "gg", 8 es "?" o "su", 9 es "en", 0 es "fue" o "por".

En el gráfico se muestran los símbolos de teclas con caracteres especiales y su equivalente contraído en braille.

Braille ASCII		= = for
⠠ ~	⠠ ! the	⠠ , capital
⠠ `	⠠ @	⠠ < gh
⠠ # able	⠠ # \$ ed	⠠ . decimal
⠠ % sh	⠠ ^	⠠ > ar
⠠ & and	⠠ * ch	⠠ / st
⠠ (of	⠠ (⠠ ? th
⠠) with	⠠ (⠠ \ ou
⠠ _	⠠ + ing	⠠ ; be
⠠ - com		⠠ : wh
⠠ + ing		⠠ " comma
		⠠ .
		⠠ [ow
		⠠] er

Figura 10: Captura de pantalla de una tabla en braille con ASCII

Sección de notas del transcriptor

Si es necesario incluir una nota del transcriptor para explicar la clave, la sección va seguida por el contenido (instrucciones, preguntas, respuestas y otro tipo de información) y se incluye antes de la información real del gráfico táctil. La nota del transcriptor inicia en la celda 7 con el símbolo de la nota de transcriptor. Las palabras que componen la nota del transcriptor deben pertenecer a un vocabulario que comprenda el alumno (es decir, vocabulario de segundo grado para un alumno de segundo grado).

El símbolo final de la nota del transcriptor (mismo símbolo de la apertura) se ingresa a la derecha de la última palabra de la clave. No hay espacios en blanco después del símbolo de inicio o antes del símbolo de finalización. El símbolo está compuesto por el punto 6 en la primera celda y el punto 3 en la siguiente.



Figura 11: Captura de pantalla del símbolo de nota del transcriptor. La primera celda tiene un punto 6 y la segunda, un punto 3.

La palabra "Clave:" (con "k" mayúscula y dos puntos) debe incluirse a continuación de la nota del transcriptor en la línea siguiente (sin espacios) e inicia en la celda 7. La información sobre la clave se incluye después de un espacio de línea en blanco. Si la clave está compuesta por gráficos táctiles, como una línea, un punto o patrones de relleno de áreas, entonces el contenido del texto debe iniciar en la celda 6 y continuar en la celda 8. El patrón de relleno del área debe ser de, por lo menos, una pulgada de largo.

Ejemplo de una nota del transcriptor y una página de clave

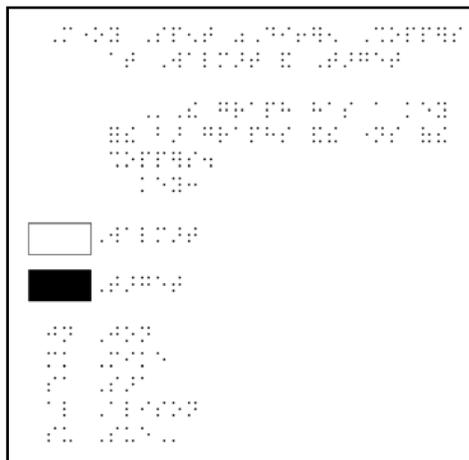


Figura 12: Captura de pantalla de la sección de notas del transcriptor en braille de un documento.

Sección de gráficos táctiles

En la página de gráficos táctiles, se colocan manualmente el texto y las etiquetas. Lo mejor es hacer "flotar" el texto en los cuadros de texto.

El título del documento se repite en todas las páginas de la hoja de trabajo. Formando un encabezado centrado.

El signo de número se utiliza para la información del eje y si no se "comprende" que solamente se colocan números en cada uno de los marcadores (esto se debe a que la información del eje x no son números).

La ilustración está justificada a la izquierda con etiquetas a la izquierda, en el margen izquierdo. El identificador x se encuentra debajo del primer marcador (o letra) numérica a la izquierda, mientras que el identificador y está justo debajo de la línea del eje y, alineado con los números (o letras) justo a la izquierda de la línea del eje y.

Toda la información clave (líneas, puntos, combinaciones de letras, relleno de áreas) deben coincidir con el contenido del gráfico táctil.

Ejemplo de una página con gráfico táctil

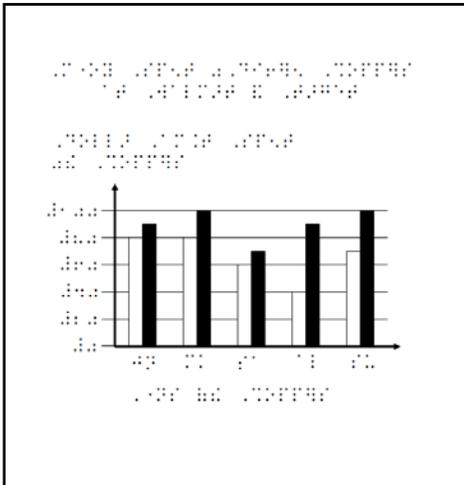


Figura 13: Captura de pantalla de una sección con gráfico táctil de un documento traducido al braille.

Formatos braille comúnmente incluidos en una hoja de trabajo con gráfico táctil

La siguiente es una lista de estilos de formato braille que pueden verse en un documento con gráficos táctiles. El primer número entre paréntesis indica la celda en la primera línea en la que comienzan los caracteres. El segundo número entre paréntesis indica el comienzo de la celda si el texto continúa en las líneas siguientes.

Panel Tareas de estilo	Incluido en el estilo de plantilla Word de BANA 2014
Encabezado	Centrado H1
Celda 5 Encabezado	Encabezado H2 (5-5)
Celda 7 Encabezado	Encabezado H3 (7-7)
Párrafo	3-1
Párrafo-bloqueado	1-1
Lista (sin subniveles)	1-3
Lista (1 subnivel)	1-5, 3-5
Lista (2 subniveles)	1-7, 3-7, 5-7
Lista (3 subniveles)	1-9, 3-9, 5-9, 7-9
Notas del transcriptor	7-5
Seleccionar todo (o Word)	Sin contracciones (letras en color azul)
Instrucciones (no en código Nemeth)	Instrucciones (5-5)
Instrucciones (en código Nemeth)	Instrucciones en código Nemeth (5-3)
Español	Español (letras en color rojo)

Texas trabaja en plan de implementación de cambios al código braille

William Daugherty, superintendente de la Escuela para Ciegos e Impedidos Visuales de Texas (Texas School for the Blind and Visually Impaired o TSBVI)

El superintendente Daugherty comparte información sobre los cambios que se aplicarán al código braille. Repasa los pasos necesarios para realizar la transición de la Edición estadounidense del código braille (EBAE, English Braille American Edition) al Código braille en inglés unificado (UEB, Unified English Braille).

Palabras clave: ciego/a, discapacidad visual, braille, código braille en inglés unificado (UEB), TEA, Braille Authority of North America (BANA, Autoridad Braille de América del Norte)

La organización Braille Authority of North America (BANA) ha implementado cambios en el código braille en consonancia con la mayoría del resto de los países de habla inglesa. La BANA está formada por una serie de expertos y grupos de interés dedicados al código braille, y son el organismo reconocido que implementa los cambios necesarios en el código braille. El código que se encuentra en uso en este momento en América del Norte se denomina English Braille American Edition (EBAE, Edición estadounidense del código braille en inglés). El código nuevo se llama Código braille en inglés unificado (UEB). La transición al UEB representa el cambio más integral realizado al código en décadas y el objetivo de la misma fue, en parte, hacer frente a las limitaciones del EBAE, que tiene que adaptarse a los continuos cambios en

el idioma y a la creciente interfaz entre el braille y la tecnología.

Si bien el UEB se asemeja al EBAE en gran parte, hay algunos cambios de importancia que requerirán que lectores, maestros y transcriutores por igual estudien y se familiaricen con la apariencia de algunos nuevos signos y la eliminación de otros. La BANA optó por conservar el código matemático existente, llamado código Nemeth; no obstante, el UEB también presenta códigos matemáticos y técnicos que, probablemente, encuentren la manera de ser utilizados en función de las decisiones que tomen los docentes a nivel educativo.

En el último año, todos los estados desarrollaron planes para la implementación del UEB. En los planes, se indica cómo capacitar a docentes, alumnos y transcriutores respecto del nuevo código; cuándo y cómo aplicar los cambios necesarios en los libros de texto; cuándo y cómo realizar los cambios en las evaluaciones

estatales, como las Evaluaciones de Preparación Académica del Estado de Texas (State of Texas Assessments of Academic Readiness o STAAR); cuándo y cómo desarrollar una evaluación del dominio del código braille basado en el UEB para quienes quieren ser docentes de alumnos con discapacidades visuales (TVI).

Texas desarrolló un muy buen plan, que todavía se encuentra en una etapa borrador, que la Agencia de Educación de (Texas Education Agency o TEA) evaluará para una posible implementación. En el plan, se mencionan los pasos necesarios para lograrlo en forma de cronograma. El cronograma finaliza en la primavera del 2017 y el objetivo es haber podido implementar para esa fecha en su totalidad, o en su gran mayoría, el código UEB en Texas.

Es importante tener en cuenta que, durante el período de transición, que, probablemente, se prolongue más allá de la primavera del 2017 en

varios frentes, el TEA, nuestros Centros de servicios para la educación, la TSBVI y los distritos escolares de todos los estados encontrarán la manera de minimizar el impacto sobre los alumnos mientras intentan aprender el nuevo código pero aun con los libros, los exámenes y otros materiales en el "antiguo" código EBAAE. Durante un tiempo, será común encontrar el material en ambos códigos. Se invita a padres y alumnos a iniciar conversaciones con sus equipos educativos locales, ya que esto resultará beneficioso para que los comités de admisión, revisión y retiro (ARD, Admission, Review and Dismissal) tomen decisiones respecto a cuál código se utilizará para la instrucción y evaluación. Para más información sobre el UEB, visite el sitio web de BANA en www.BANA.org. Además, TSBVI publicará en forma regular información relacionada en www.tsbvi.edu.

Ley de Innovación y Oportunidad para la Fuerza Laboral

Por Scott Bowman, Comisionado Asistente Adjunto, Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación (Department of Assistive and Rehabilitation Service) - División de Servicios para Ciegos (Division of Blind Services) (DARS-DBS)

El Sr. Bowman analiza la Ley de Innovación y Oportunidad para la Fuerza Laboral, y el énfasis que se hace en garantizar que los adultos y adolescentes con discapacidades estén preparados para enfrentarse a un mundo laboral en constante cambio.

Palabras clave: Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación - División de Servicios para Ciegos, ciego, discapacitado

visual, rehabilitación vocacional, servicios de transición, empleo comprensivo, fuerza de trabajo calificada

A medida que transitamos por el siglo XXI, se producen increíbles cambios en el mundo de la rehabilitación vocacional (VR, vocational rehabilitation). El objetivo de estos cambios consiste en garantizar que tanto adultos como adolescentes con discapacidades reciban la capacitación y preparación necesarias para hacer frente a un mundo laboral en constante cambio. Se promulgó la nueva legislación federal para proporcionarle a cada estado del país nuevas herramientas para construir una fuerza de trabajo calificada. Me gustaría compartir algo de información sobre esta nueva ley y en cómo afectará a las personas con discapacidades.

La Ley de Innovación y Oportunidad para la Fuerza Laboral (WIOA, por sus siglas en inglés) fue firmada y aprobada como ley por el presidente Obama el 22 de julio de 2014. Esta ley reemplaza a la Ley de Inversión en la Fuerza Laboral de 1998 y enmienda la Ley de Alfabetización Familiar y Educación para Adultos, la ley Wagner-Peyser y las Enmiendas de la Ley de Rehabilitación de 1998. En la ley WIOA se implementan mejoras significativas para los individuos con discapacidades, incluidos los estudiantes discapacitados mientras realizan la transición de la educación al empleo.

La ley está compuesta por tres temas principales. El primero es tener capacidad de respuesta ante las necesidades comerciales del siglo XXI. Es importante poder cubrir la demanda de ocupación con trabajadores calificados y colaborar con los empleadores. El segundo tema es destacar los servicios para alumnos y jóvenes discapacitados. Esto incluye servicios de transición previos al empleo y

fondos de empleo especiales. El tercer tema es que el Departamento de Servicios de Asistencia y Rehabilitación (DARS) colaborará con un grupo de "socios principales", incluidos varios programas implementados por la Comisión de Fuerza Laboral de Texas (Texas Workforce Commission o TWC). En forma conjunta, desarrollaremos una asociación para garantizar que los texanos con discapacidades accedan al apoyo y a la capacitación que necesitan para ser exitosos en el mundo laboral.

Necesidades de negocio

Para hacer frente a las demandas de un mercado cambiante de trabajo, es importante preparar una fuerza de trabajo educada y capacitada. La ley WIOA dirige el sistema de la fuerza de trabajo para que tenga mayor capacidad de respuesta ante las necesidades comerciales e industriales, incluidas la capacitación para poder abordar los requerimientos de aptitudes y destrezas de industrias o empleadores específicos, capacitación en el trabajo, capacitación personalizada y un mayor desarrollo de asociaciones entre empleadores. Es absolutamente necesario que los consejeros que prestan servicios de rehabilitación vocacional tengan una visión del siglo XXI en lo que respecta a la fuerza de trabajo en crecimiento y a las necesidades de individuos con discapacidades. Los consejeros deberán ofrecer capacitación para consumidores que satisfaga las necesidades actuales y futuras de los empleadores; también, deberán orientar a los postulantes respecto de los puestos de trabajo con demanda y capacitarlos en las habilidades que requiere la industria.

Uno de los aspectos en los que la WIOA medirá la efectividad de la rehabilitación vocacional es

los sueldos que cobran las personas que asistimos. Para colaborar al respecto, la WIOA alienta al sector de rehabilitación vocacional para que analice la posibilidad de elegir individuos calificados para realizar una capacitación avanzada en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería, las matemáticas (incluida la ciencia informática), la medicina, el derecho o los negocios. En los programas de rehabilitación vocacional siempre se ha trabajado en colaboración con los empleadores para identificar oportunidades de empleo integrado para personas con discapacidades. La nueva definición de empleo integrado competitivo es: un trabajo a tiempo completo o parcial, con un sueldo mínimo o superior, y con sueldos y beneficios similares a los de empleados sin discapacidades que realizan el mismo trabajo, e integración absoluta con compañeros de trabajo sin discapacidades.

Servicios de transición previos al empleo

A los organismos de rehabilitación vocacional se les exige que pongan a disposición de los alumnos con discapacidades (en Texas, desde los 10 hasta los 22 años, e incluye alumnos de transición DBS) los servicios de transición previos al empleo para alumnos con discapacidades, a fin de poder realizar sin inconvenientes la transición de la escuela secundaria a los programas educativos posteriores al secundario y a los empleos integrados competitivos. Estos servicios incluyen el asesoramiento para la búsqueda de empleo, experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo, asesoramiento sobre oportunidades posteriores a la educación secundaria, capacitación para estar listo para el lugar de trabajo, y capacitación para la auto promoción. Se orientarán especialmente a las pasantías, formaciones y formación previa, programas

extendidos de trabajos de verano, capacitación y talleres para la incorporación de habilidades grupales para desarrollar las aptitudes cotidianas y sociales necesarias para alcanzar el éxito en un ámbito laboral. En la ley WIOA, se les exige a los organismos de rehabilitación vocacional que destinen al menos un 15% de los fondos del Programa federal de rehabilitación vocacional para ofrecer estos servicios previos al empleo.

En la misma ley, también se exige que los programas de rehabilitación vocacional destinen el 50% de la beca recibida para empleos con apoyo para jóvenes con discapacidades (de 14 a 24 años). Se prestarán servicios de empleo con apoyo, incluidos los servicios extendidos, a jóvenes con las discapacidades más importantes, para poder ayudarlos a conseguir un empleo en el ámbito del empleo con apoyo. En la ley, también se hace hincapié en el empleo personalizado, que se define como "un empleo integrado competitivo para individuos con discapacidades significativas. El empleo personalizado se basa en definir de manera individual las fortalezas, las necesidades y los intereses de individuos con una discapacidad importante... y ha sido diseñado para desarrollar las aptitudes específicas de los individuos con una discapacidad importante y satisfacer las necesidades comerciales del empleador... llevadas a cabo por medio de estrategias flexibles."

Colaboración de los socios principales

DARS y TWC trabajan en forma conjunta para desarrollar un marco de trabajo para lograr una mayor coordinación entre los niveles estatales y locales. DARS realiza tareas de coordinación junto con la Agencia de Educación de Texas para evaluar e implementar las disposiciones de

la WIOA a la hora de ayudar a los jóvenes en edad de transición. Seguiremos colaborando con las empresas de todo el estado para desarrollar un sistema de relaciones comerciales con capacidad de respuesta ante las necesidades de empresas y consumidores.

Estamos ansiosos por ver cómo estos cambios aumentarán las oportunidades para que los texanos con discapacidades tengan un empleo exitoso.

Acompañamiento para padres

Acompañamiento para padres

Extracto del sitio web "Parent to Parent" ("Entre padres")

Anuncio del acompañamiento para padres:

Texas Parent to Parent (TxP2P) y el Centro de Servicios Educativos de Región 13 (Region 13 Education Service Center) se enorgullecen en presentar un nuevo sitio web para familias de Texas con niños desde recién nacidos hasta los cinco años de vida. En el sitio se brinda asesoramiento e información bajo una modalidad "entre padres". Incluye diversos artículos orientados a familias y videos de padres que comparten ideas y brindan apoyo. ¡No deje de visitarlo!

Folleto sobre cuestiones visuales

¿Es profesional en discapacidades visuales en Texas y quiere compartir información sobre los servicios orientados a bebés y niños con discapacidades visuales? ¿Es padre o defensor y quiere colaborar para que otros padres tengan acceso a servicios educativos para sus hijos con discapacidades visuales? ¿Tiene algún tipo de relación con pediatras, clínicas terapéuticas, consultorios oftalmológicos o proveedores de servicios de intervención temprana en la niñez (ECI, Early Childhood Intervention) utilizados por familias de niños con discapacidades? ¡Ayude a distribuir el mensaje! En Texas, sabemos que sus hijos pequeños con discapacidades visuales o sordoceguera cuentan con escasa atención médica, en particular, desde su nacimiento hasta que cumplen los tres años. Utilice este folleto, imprímalo y distribúyalo. Las leyes y los servicios varían según el estado; esta información es específica para los servicios del estado de Texas.

<http://www.esc11.net/cms/lib3/TX21000259/Centricity/Domain/187/Eye%20Find%20Brochure%202013%202014%20SLSBVI%20SFASU.pdf>



Texas School for the Blind and Visually Impaired Outreach Programs

www.tsbvi.edu | 512-454-8631 | 1100 W. 45th St. | Austin, TX 78756



Este proyecto cuenta con una parte del patrocinio del Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP). Las opiniones expresadas en el presente documento son opiniones de los autores y no representan necesariamente la postura del Departamento de Educación de los Estados Unidos.