

TX SenseAbilities

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

Primavera 2018

Volumen 11 | Número 2

CONTENIDO

SABIDURÍA FAMILIAR

Lecciones que aprendimos de la escuela intermedia	2
¿Mi hijo debe tener un perro de servicio?	7
Carta del IEP para familias	9
Para padres nuevos de un adulto con DeafBlindness	11

PRÁCTICAS EFICACES

Maximizar las oportunidades de alfabetización en las experiencias cotidianas	13
Cómo reconocer y desarrollar el pensamiento abstracto en niños con discapacidad visual	17
Un nuevo paradigma: Qué tienen en común el método de Anat Baniel, el aprendizaje activo de Lilli Nielsen y las estrategias de intervención para la discapacidad visual cortical de Christine Roman	24

NOVEDADES Y OPINIONES

Planificación estratégica en la Escuela de Texas para Ciegos y Discapacitados Visuales	32
Nueva gerencia en el Programa de desarrollo y descubrimiento vocacional para niños ciegos	34
Servicios de rehabilitación vocacional para estudiantes con discapacidades	36
Novedades del Organismo de Educación de Texas	38
Niños pequeños que padecen del síndrome congénito por el virus del Zika sufren impedimentos visuales	40
Recursos de interés	43

TX SenseAbilities es una colaboración de la Escuela para Ciegos y Deficientes Visuales de Texas y del Programa de Descubrimiento y Desarrollo Vocacional para Niños Ciegos de Texas Health and Human Services (BCVDDP).



Lecciones que aprendimos de la escuela intermedia

Lee Sonnenburg, padre

Resumen: *El padre de una adolescente con discapacidad visual comparte las lecciones que él y su familia aprendieron durante la asistencia de su hija a la escuela intermedia.*

Palabras clave: *adaptaciones, opcionales, transición*

El fin de semana pasado, Scout participó de su banquete de 8.º grado, que marcó el final de su carrera en la escuela intermedia. Nuestra familia experimentó todo tipo de aventuras a lo largo del siempre cambiante panorama de la escuela intermedia. Scout no solo sobrevivió a ella, sino que logró recorrerla con éxito. Pasamos algunos momentos difíciles en el camino para ofrecerle a nuestra hija un entorno adecuado. Sin embargo, ella también tuvo varios logros, que sirvieron de impulso para desarrollar confianza en sí misma. Me gustaría compartir algunos de los aprendizajes que nos llevamos de la escuela intermedia. Scout padece glaucoma congénito.

El avance de la enfermedad y una serie de complicaciones quirúrgicas le han provocado una discapacidad visual. Puede ver colores con su ojo derecho. Tiene ambas pupilas dilatadas, con lo cual sufre de fotofobia severa. Scout posee visión funcional en su ojo izquierdo. Sin embargo, los ojos se le cansan con rapidez. Utiliza un iPad y un circuito cerrado de televisión (CCTV) para agrandar el tamaño de las tareas escolares y se le amplían los materiales sobre un papel azul de 11 x 17 para contribuir a reducir el brillo. Scout es la menor de nuestros tres hijos. Su hermano y su hermana le han allanado el camino en términos académicos. Los tres niños participan del premiado y talentoso programa,



Fotografía de Scout con su familia.

han asistido a los mismos campus y han tenido a los mismos docentes a lo largo de los años. Gran parte de los docentes de la escuela intermedia ya conocían la historia de Scout antes de que llegase al campus. A continuación, mencionamos algunas de las cosas que aprendimos a lo largo del recorrido por la escuela intermedia.

1. Es preciso comenzar en forma temprana y entablar una buena relación con el docentes de la escuela intermedia.

La reunión de 5.º grado con la Comisión de Admisión, Revisión y Retiro (ARD, por sus siglas en inglés) de Scout fue muy extensa y la sala estaba colmada de gente. De la reunión participaron administradores, docentes y especialistas en diagnóstico tanto de la escuela de educación primaria a la que asistía Scout en ese momento como de su futura escuela intermedia. Scout también participó de la reunión de la ARD.



Fotografía de Scout con su traje de baño y gorro en el club de natación Lubbock.



Fotografía del trabajo de arte de Scout en Panhandle South Plains Fair y el moño correspondiente al primer puesto obtenido por su dibujo.

Esa fue su segunda experiencia. Se le explicó a los nuevos asistentes las adaptaciones actuales y por qué eran necesarias. Pedimos que se le entregue a Scout la lectura de verano correspondiente a la asignatura de literatura de 6.º grado antes de que comenzara el verano y en un formato que se adaptase a sus necesidades. En agosto, una vez que los docentes se reincorporaron al trabajo, pero antes del comienzo de clases, tuvimos una reunión con todos los docentes de Scout de su nueva escuela intermedia. Scout les contó a los docentes sobre su discapacidad visual y de qué manera afectaba su educación. Analizamos los distintos tipos de adaptaciones y explicamos por qué eran necesarias. Por ejemplo, Scout ocupa un asiento preferencial en la clase. La pizarra blanca debe quedar a su izquierda. Explicamos que, al no tener visión en su ojo derecho, lee y escribe del lado en que tiene pérdida de visión al tomar notas. Cuando la pizarra está ubicada a su izquierda, se reduce el esfuerzo y el trabajo que realiza el ojo. Luego de la reunión, repasamos

el programa escolar con su docente de alumnos con impedimentos visuales (TVI, por sus siglas en inglés) y con su especialista en orientación y movilidad (O&M, por sus siglas en inglés). Nos reunimos con cada uno de los docentes de manera individual, conversamos sobre el mejor lugar para que se siente Scout y dónde tendría que estar ubicado el CCTV. Además, respondimos las preguntas específicas que hizo su docente. Mantuvimos esta reunión antes del comienzo de séptimo y octavo grado. En los años posteriores, hubo una menor cantidad de asistentes, ya que solo nos reunimos con los nuevos docentes.

2. Conocer cuáles son las preferencias del director en relación con el manejo de preguntas, inquietudes y reclamos.

Paula y yo asumimos un gran compromiso con la educación de la escuela primaria de nuestra niña, nos ofrecimos como voluntarios para participar de las clases y prestamos servicio en la junta de asistentes de fisioterapeutas (PTA, por sus siglas en inglés). Cuando surgía algún problema o inquietud respecto de las adaptaciones de Scout, simplemente íbamos al lugar y conversábamos con el docente para buscarle una solución al problema. Tuvimos una excelente relación con el director y los docentes, con lo cual este método fue todo un éxito para nosotros. La escuela intermedia era otra historia y me gustaría haber conocido el método de preferencia del director en cuanto a la manera de abordar problemas e inquietudes antes de meterme en un nido de avispas. En sexto grado, Scout fue desaprobada en una tarea de escritura. Llamé para hablar con el docente y tratar de averiguar cuál había sido el problema. Cuando terminó la conversación, me sentí realmente frustrado. El docente intentaba evitar decirme si cumplía o no con las adaptaciones necesarias para Scout. Para resumir, luego de nuestra conversación telefónica, el docente fue llorando a la oficina del director y se ausentó de la escuela



Fotografía de Scout y su hermana, Sadie, con camisetas en combinación. La camiseta de Scout lleva el mensaje: “Si me pierdo, devolver a Sadie”. La camiseta de Sadie dice: “Soy Sadie”.

durante ese día. Recibí un llamado tenso por parte del director para decirme que, en caso de tener algún tipo de inquietud o problema, debía dirigirme únicamente a los administradores de la escuela y nunca a un docente. No era a lo que estábamos acostumbrados, pero acepté el pedido. No hace falta aclarar que ya conversé al respecto con el director de la escuela secundaria de Scout y logramos ponernos de acuerdo.

3. Elegir las asignaturas opcionales.

La escuela intermedia de Scout tiene siete periodos de clase por día, cinco materias principales, una opcional y una de educación física (PE, por sus siglas en inglés) o atletismo. Scout se encuentra exenta de tomar la clase de PE por dos motivos: su discapacidad visual limita lo que puede hacer de manera segura en una clase habitual de PE y, además, es miembro de

un club de natación de competencia, que aporta documentación de acreditación sobre la participación de Scout. En sexto grado, Scout participó de bandas y arte. También se quedaba despierta hasta tarde, a veces hasta las 11:00 de la noche, para hacer sus tareas. Debido a su dificultad visual, a Scout le lleva más tiempo completar las tareas. Además, las prácticas de natación tenían lugar todas las tardes. En séptimo grado, tenía clases opcionales de arte dos veces por semana. Solía utilizar su segunda clase de arte para programar sesiones con su TVI, su especialista en O&M y las citas con su médico local. La docente de arte le permitía a Scout dedicarse a otras tareas escolares en la segunda clase. Aun así, Scout se quedaba despierta hasta tarde para terminarlas.



Fotografía de Scout saliendo de la práctica de la guardia de colores, portando la bandera



Fotografía de Amber y Scout -con su bastón, Zeus- antes del banquete.

En octavo grado, solicitamos que Scout tuviese una sala de estudio en lugar de una de las siete clases para poder trabajar en sus tareas escolares mientras se encontraba en la escuela y, así, tener acceso a los docentes en caso de requerir asistencia. La escuela nos concedió la adaptación por medio de una programación creativa. La sala de estudio tenía lugar en el último periodo del día. Estaba incluida en la clase de Recursos/Inclusión, pero durante el periodo de planificación del docente. Scout lograba completar gran parte de sus tareas escolares de cada día en la sala de estudios, lo que, a su vez, le permitía participar del club de natación y, aun así, irse a dormir a un horario decente. También aprovechábamos este tiempo para las sesiones de braille con su TVI y las lecciones con su especialista en O&M. La escuela secundaria funciona bajo una modalidad de cronograma en blo-



Fotografía de Scout participando en la capacitación sobre el uso del bastón con Steve, especialista en orientación y movilidad.

que, de cuatro clases por día. Acordamos con el nuevo director que Scout tenga tres clases académicas por día. La cuarta clase de cada día será una de las asignaturas opcionales, ya sea arte o guardia de color.

4. Las pequeñas adaptaciones pueden generar grandes impactos.

Scout dispone de ciertas adaptaciones que no se encuentran incluidas en su programa de educación individualizado (IEP, por sus siglas en inglés). Scout no almuerza en la cafetería. La cafetería tiene ventanas de piso a techo y es un lugar muy ruidoso. Comenzó a sufrir dolores de cabeza a dia-

rio durante sexto grado. Nos dimos cuenta de que la combinación de luces brillantes, estudiantes bulliciosos y ojos cansados le provocaban dolores de cabeza. Pedimos que se la autorice a almorzar en algún otro lado que no sea la cafetería y que una amiga pueda acompañarla para que no tenga que comer sola. Durante sexto y séptimo grado, almorzó con su mejor amiga en el salón de la clase de arte. En octavo grado, se trasladó a la biblioteca, porque el horario de almuerzo de la docente de arte ya no coincidía con el de Scout. También se le permite irse de clases más temprano o llegar más tarde para evitar desplazarse en momentos de gran tránsito de personas. Se siente más segura cuando los pasillos no están tan congestionados. Se trata de adaptaciones pequeñas y sencillas, pero que pueden tener un gran impacto en su vida cotidiana en la escuela intermedia. En abril, tuvimos la reunión de transición a la escuela secundaria con la ARD. Paula y yo nos reímos luego de la reunión porque las dos frases más frecuentes fueron: "Scout es sorprendente" y "¿Eso lo trae ella?" (en alusión a sus dispositivos de asistencia y resmas de papel color azul). Scout estará presente en la clase de apertura del centro de noveno grado de nuestra escuela secundaria (campus). Ya acordamos realizar un recorrido por el edificio antes de que comiencen las clases y mantener una reunión anual con los docentes. El director está ansioso por tener a Scout en su edificio y ya está haciendo las adaptaciones necesarias para que su recorrido sea todo un éxito. Estamos expectantes ante la llegada de una nueva temporada con muchas nuevas aventuras, sin ir más lejos, la participación de Scout en la guardia de color de la banda musical de la escuela secundaria. Los viernes por la noche transcurrirán con mucha emoción para los "Bergs": un percusionista, un entrenador de atletismo, un miembro de la guardia de colores y dos padres muy entusiastas que aplaudirán y vitorearán desde las tribunas.

¿Sería beneficioso para mi niño tener un perro de servicio?

Rachel Simpson, especialista en participación de la familia de la Escuela de Texas para Ciegos y Discapacitados Visuales (TSBVI)

Palabras clave: *perro de servicio, perro para tratamiento o instalaciones, perro para apoyo emocional, usuario del perro, responsabilidades*

Resumen: *En este artículo, se aporta información básica sobre el uso de los perros de servicio, perros para tratamientos o instalaciones y perros para apoyo emocional.*

¿Qué es un animal de servicio?

En la Ley de Estadounidenses con Discapacidades, se hace referencia a “animal de servicio” como todo animal que ha sido entrenado para brindar asistencia específica para beneficio de una persona que sufre de una discapacidad física o mental que limita de manera significativa una o más de las principales funciones de su vida cotidiana. La descripción de la legislación de Texas refleja la descripción federal e incluye la disposición de que el animal de servicio debe desempeñar tareas que estén directamente relacionadas con la discapacidad de la persona.

¿En qué legislación se respalda el derecho a usar un animal de servicio?

La legislación del estado de Texas y la Ley Federal sobre Estadounidenses con Discapacidades garantizan el derecho que tiene una persona ciega o con otro tipo de discapacidad a estar acompañada por un animal de servicio adiestrado en todos los espacios públicos. La legislación más reciente de Texas se aprobó en el 2013 y en ella se expresan los derechos y las responsabilidades de las personas que utilizan animales de servicio.

¿Qué tipo de animal puede usarse como animal de servicio?

En la ley de Texas, se expresa de manera específica que un “animal de servicio” o “animal de asistencia” debe ser un canino. En algunos estados, también pueden utilizarse caballos pequeños, siempre y cuando se cumpla con los requisitos.

¿Qué tipos de discapacidades debe padecer una persona para poder utilizar un perro de servicio?

El primer tipo de perro de servicio fue un perro guía (o guía canino) utilizado por una persona ciega o con discapacidad visual. En la actualidad, muchas personas que padecen de distintos tipos de discapacidades utilizan perros de servicio. Hay perros de servicio a disposición para distintas discapacidades, a saber:

- Ceguera/Discapacidad visual
- Discapacidad motora
- Discapacidad auditiva o sordera
- Autismo
- Discapacidades psiquiátricas
- Ciertas afecciones médicas, como diabetes o convulsiones

¿Quién se ocupa de entrenar al perro de servicio?

Conforme a la legislación vigente, se permite que una persona entrene a su propio perro, contrate los servicios de un adiestrador privado o asista a un programa en una escuela para perros de servicio. Habiendo utilizado previamente un perro de servicio, he tenido la experiencia de contar con la ayuda de un adiestrador privado y de asistir a una escuela para perros de servicio para acceder a un perro de servicio adiestrado. Llegué a la conclusión de que cada método tiene sus ventajas. No conozco a nadie que haya entrenado a su propio perro.

Debido a que las escuelas para perros guía existen desde hace ya mucho tiempo, las expectativas relacionadas con los perros

y los usuarios se encuentran más estandarizadas. En lo que respecta a otro tipo de discapacidades, el entrenamiento de perros de servicio es relativamente novedoso. En apariencia, debido a la población diversa a la que se presta servicio y a la relativa novedad del campo, en mi experiencia, los adiestradores de perros de servicio –fuera de las escuelas para perros guía– utilizan un adiestramiento y una terminología mucho menos estandarizada en comparación.

¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de tener un perro de servicio?

La principal ventaja de contar con un perro de servicio es que el perro puede ocuparse de distintas tareas que contribuyen a compensar los efectos de la discapacidad. Si le gustan los perros, tenerlo a su alrededor todo el día puede representar un verdadero desafío. En mi opinión, una de las desventajas es que se generan situaciones sociales incómodas. Además, el perro de servicio suele llamar la atención de las personas. Sin embargo, esta atención puede ejercer un efecto negativo en una situación social típica. Otra de las desventajas es que es necesario llevar el perro afuera para hacer sus necesidades en todo tipo de clima. Además, no son pequeños robots perfectos. Son simplemente perros con sus propias peculiaridades y características de personalidad, tanto buenas como malas. Tuve tres perros de servicio. Resulta evidente que, en mi caso, los puntos a favor compensaron los puntos en contra. Si bien mi salud ha mejorado y ya no necesito un perro de servicio, no cambiaría la experiencia por nada del mundo.

¿Cuáles son las responsabilidades del usuario del perro de servicio?

El usuario debe mantener el perro bajo su control en todo momento y debe llevar al perro con correa, excepto que la discapacidad no permita el uso de correa. El usuario debe permitir que el perro haga sus necesidades con regularidad y limpiar una vez que termine. El usuario también debe pagar los daños que

provoque el animal. El usuario debe pagar por el acicalamiento, la atención veterinaria y el equipamiento necesarios para el perro. El equipamiento incluye arnés o pechera, correa, recipientes portátiles para el agua y la comida, etc.

¿A qué edad puede mi perro convertirse en un perro de servicio?

Depende de qué tareas quiera que haga el perro, quién será el usuario y cuáles serán las pautas que apliquen el adiestrador particular o la escuela. En la mayoría de los casos, los niños pequeños no pueden ser usuarios de perros. En lo que respecta a niños menores de 16 años, el usuario suele ser el padre, aunque esto varía.

¿Existe algún otro tipo de animal de apoyo?

La terminología varía en función de la región y, en ocasiones, de la escuela o el adiestrador que se utilice. Por lo general, se denomina “perros para tratamiento o instalaciones” a aquellos que han sido adiestrados con indicaciones específicas para ofrecer afecto y comodidad a personas en hospitales, escuelas y otras instalaciones. Tal vez haya oído hablar de programas de lectura para niños en los que los niños les leen a los perros. En este caso, este tipo de perro se denominaría “perro para tratamiento o instalaciones”. Estos perros ofrecen asistencia



Fotografía de Rachel y su perro de servicio, Ruby, en el Cañón de Palo Duro. Ruby lleva puesto su chaleco rojo de perro de servicio.

a personas que se encuentran en una instalación, una situación (como una catástrofe) o un programa específicos. El perro no presta servicio al usuario ni tiene acceso a espacios públicos. El perro tiene acceso únicamente para prestar servicio a personas que se encuentran en una instalación, una situación o un programa determinados.

Por “perro de apoyo emocional”, se hace referencia al perro que ofrece apoyo emocional y compañía a una persona que padece una discapacidad, simplemente siendo un perro. No tienen acceso a espacios públicos, excepto que sea necesario utilizarlos para el transporte. A fin de poder utilizar un perro de apoyo emocional durante un viaje en autobús o en avión, la persona debe contar con la indicación de su médico. La mejor manera de hacerlo es conocer cuáles son las normas de la empresa de autobuses o de la línea aérea que va a utilizar.

Rotulación del perro de servicio: acercarse o no acercarse

Si bien varía en función de las necesidades o preferencias del usuario del perro de servicio, se acostumbra no acercarse al animal de servicio ni llamar su atención. Si el perro interactúa con usted, se distrae y deja de ayudar al usuario. De esta manera, se limita la capacidad del usuario para llevar a cabo la tarea correspondiente. Además, el perro o el usuario pueden resultar lesionados.

Espero que este artículo les haya aportado la información básica que necesitan para tomar la decisión respecto de si un perro de servicio puede resultar de asistencia para su niño o si requiere de una investigación más detallada.

Carta del Programa educativo individualizado (IEP) para las familias

Molly Black y Patti McGowan, asesoras familiares del proyecto para sordociegos de Pensilvania

Resumen: *Las autoras, madres de jóvenes adultos con sordoceguera, comparten consejos con los padres para que logren convertirse en socios efectivos en el equipo educativo de sus niños.*

Palabras clave: *sabiduría familiar, educación especial, sordoceguera, discapacidad visual, socio efectivo, autodeterminación, planificación de la transición*

Estimado padre o familiar de un niño o joven con sordoceguera:

Queremos que sepa que usted es la persona más importante dentro del equipo del Programa educativo individualizado (IEP, por sus siglas en inglés) de su niño. ¡Es el miembro más fuerte del equipo del IEP y quien mejor conoce al estudiante (su niño)! Defina expectativas extraordinarias, tanto para su niño como para el equipo. Permita que el

IEP cuente la historia de su niño, defina metas elevadas y recurra a las fortalezas de su niño para apoyar y superar cualquier tipo de debilidad que pueda detectarse durante la reunión del IEP en relación con su niño.

Son las necesidades específicas y particulares de su niño, y no la clasificación de su discapacidad, lo que debería impulsar el debate del IEP. Tenga en cuenta que usted es experto en ese niño.

Esté listo para compartir sus triunfos, desafíos, esperanzas, sueños, observaciones e inquietudes. Durante el desarrollo del IEP, el éxito del niño debería ser la meta de todos los miembros del equipo del IEP.

Si su niño ya tiene un IEP desarrollado, asegúrese de repasarlo y familiarizarse con su IEP actual con anterioridad a la reunión. Si su niño todavía no tiene un IEP desarrollado y, en este momento, no recibe servicios, converse con otros padres y familias de niños con sordoceguera sobre los servicios relacionados y el tipo de apoyo que resultaría beneficioso para su niño. Siempre que sea adecuado, los niños de cualquier edad pueden estar presentes en su IEP. En Pensilvania, a los 14 años, su niño tiene derecho de participar en su IEP y de ser un valioso miembro del equipo del IEP, además de desarrollar una participación absoluta en él.

De ser necesario, puede solicitarse y llevarse a cabo una reunión del IEP en cualquier momento del año escolar. El hecho de que el equipo mantenga reuniones regulares (por ejemplo, con una frecuencia mensual o trimestral), además de la reunión del IEP, para conversar sobre los avances o las inquietudes puede ser beneficioso para todo el equipo.

Contar con un sólido equipo del IEP y metas prácticas con el respaldo de los servicios educativos contribuirá a que su niño se desarrolle, aprenda, sea exitoso y esté contento. Es cierto que, a veces, el proceso del IEP puede resultar intimidante. Esperamos que los siguientes enlaces lo ayuden durante su propia “temporada” del IEP. Recuerde: el conocimiento es poder.

Nota de los editores:

El artículo original de Molly y Patti incluía recursos específicos de su estado. Nos invitaron a compartir nuestros favoritos para Texas:

Recursos de educación especial:

- **Centro de Información sobre Educación Especial SpedTex (Special Education Information Center):**

Disponible en: www.spedtex.org. El Centro de Información sobre Educación Especial de Texas (SPEDTex) brinda respuestas precisas y oportunas a las preguntas que se formulan sobre la educación especial a grupos de interés del estado de Texas. Tenemos como objetivo optimizar la información y responder con asistencia técnica en un formato breve y útil que sea fácil de procesar para el usuario, posea capacidad de respuesta a nivel cultural y sea accesible para todos los individuos. SPEDTex ofrece liderazgo de apoyo en todo el estado, por medio del cual se promueve la colaboración, la comunicación significativa y la participación en el desarrollo y la prestación de servicios a niños con discapacidades.

- **Guía de educación especial para padres del Centro de servicios educativos de la región 13:**

Disponible en: <http://www4.esc13.net/uploads/facilitatingIEPs/docs/SPEDParentHandbook.pdf>.

Esta guía tiene por objeto ofrecerles a los padres conocimientos básicos sobre el proceso relacionado con la educación especial y el uso de estrategias de colaboración y destrezas y técnicas de facilitación que contribuyen a mejorar dicho proceso.

- **Manual IDEA - Guía para padres y estudiantes sobre los servicios de educación especial en Texas, edición 2016:**

Disponible en: <https://www.thearcoftexas.org/idea-manual/>

La versión más reciente de lo que se conoce con el nombre de El Manual IDEA. Este manual ha sido diseñado para ayudar a las familias a familiarizarse con los requisitos de IDEA y de la ley de Texas, de manera tal que puedan desempeñarse como socios igualitarios en la planificación de la educación de sus niños.

- **Sitios web diseñados para padres en los que se abordan temas relacionados con la educación especial:**
 - Texas Project First: texasprojectfirst.org
 - Navigate Life Texas: www.navigatelifetexas.org
 - Parent Companion: los primeros cinco años: www.parentcompanion.org
 - Crossroads: texasdeafed.org

Para los nuevos padres de un niño con sordoceguera, de parte de una adulta con sordoceguera

Amita Srinivasan, miembro de DeafBlind Citizens in Action (Ciudadanos Sordociegos en Acción), Austin Reeditado con permiso de la autora y [The Mighty](#)

Palabras clave: *sabiduría familiar, sordoceguera, conciencia sobre la discapacidad, autodeterminación*

Resumen: *La autora comparte su historia personal para analizar el impacto que ejercen las “etiquetas” sobre los individuos con sordoceguera.*

Como sociedad, solemos etiquetar a las personas. Pobre, rico e inteligente son solo algunas de las etiquetas que usamos todos los días casi de manera inconsciente. Las etiquetas nos confieren un sentido del control y nos permiten recoger información, pero también encuadrar a las personas en pequeñas categorías ordenadas. En cierto sentido, esto también nos limita. Permítanme explicarles. Soy sordociega. Padezco del síndrome de CHARGE. Estas etiquetas pueden resultar abrumadoras desde afuera. Es posible que me categoricen como alguien a quien no se puede acceder. “¿Cómo se habla con una persona sordociega?”

Las etiquetas tienden a opacar a la persona detrás de la etiqueta. Como escribo este artículo dedicado a los padres de niños que han recibido un diagnóstico similar, me gustaría contarles mi historia. Cuando nací, el médico de la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (NICU, por sus siglas en inglés) que me diagnosticó les dijo a mis padres: “Su niña padece de sordera grave a profunda, es ciega con colobomas bilat-

erales y sus cuerdas vocales están paralizadas”. Esto fue parte de mi diagnóstico, pero estas etiquetas cobraron vida propia.

Sorda, ciega y muda. Parecía insuperable, un verdadero Monte Everest que se erigía frente a mis padres y familiares, absolutamente devastados. Gran parte de mi familia estaba atemorizada y paralizada. Muchos se cerraron y dieron mi vida por perdida. Otros tantos me miraron con lástima. “¿Por dónde empezar?”. Mis padres oyeron las etiquetas, se tomaron el tiempo para incorporarlas y, luego, lograron ver a través de ellas para verme realmente a mí. Vieron a la pequeña luchadora dentro de ese frágil y pequeño bebé conectado a una gran cantidad de máquinas y mangueras. Oyeron el desafío en los llantos roncós, vieron la determinación en esos ojos oscuros y sintieron el poder de esas pequeñas manos, tratando de jalar de las molestas mangueras de oxígeno. Hicieron una elección. Eligieron enfocarse en la persona y no en las etiquetas. Mis padres tomaron la información incluida en las etiquetas para brindarme tratamiento y atención médica,

pero nunca perdieron de vista al bebé real que se presentaba ante ellos. Estaban asustados, pero acudieron a todos los recursos posibles para ayudarme: Internet, enfermeras, doctores, otros padres y docentes.

Me colocaron un audífono detrás de la oreja (BTE, por sus siglas en inglés) a los dos meses, cuando los médicos no dejaban colocar implantes cocleares. Con la certeza de que la comunicación era fundamental, mis padres comenzaron a tomar clases a nivel local para aprender el lenguaje de señas (SEE 2). Mi madre hizo un curso de capacitación en línea sobre intervención para ayudarme con el aprendizaje táctil, porque mi oftalmólogo no sabía cómo iba a desarrollarse mi visión. Mi padre pegó imágenes por toda la casa para ayudarme a usar mi visión residual. Sin embargo, entre tantas citas médicas y tratamientos, mis padres encontraron el momento para llevarme a pasear en la carriola, pasar tiempo en el parque y, simplemente, divertirse conmigo. De hecho, ahora que lo pienso, no recuerdo demasiado sobre las cirugías, los alcances y la intensa intervención médica, pero sí puedo recordar cuando salíamos a pasear y atrapaba mariposas en primavera, cuando cantábamos “Osito marrón, osito marrón” varias veces al día y cuando íbamos a la biblioteca pública para elegir mis libros favoritos.

Mis padres también cometieron errores. Tenían miedo de que quedase aislada y no me dejaban conversar sobre mis discapacidades con nadie. Pensaban que tendrían que esperar y ver cómo se desarrollaba mi visión, en lugar de enseñarme a incorporar las destrezas con el bastón desde el comienzo. Ahora uso bastón, pero siempre me siento insegura en los lugares nuevos. Aun cuando hayan cometido errores, nunca perdieron de vista el hecho de que tuviese una infancia feliz y divertida, con grandes recuerdos, en lugar de los angustiantes momentos de exámenes médicos, consultas en las salas de emergencia y dolorosas cirugías. Tomaron esas tenebrosas etiquetas, las utilizaron como punto de partida y trabajaron con ellas.

A medida que pasan los años, 19 para ser más exacta, algunas de las etiquetas se han desvanecido, pero han surgido otras nuevas. Mis padres ahora cuentan con algunas etiquetas propias: de mediana edad, cabello canoso, doctorado en filosofía y administrador. También incorporé algunas otras etiquetas para sumar a la de sordociega: estudiante, graduada con honores, estudiante de primer año de la facultad y fotógrafa. Me siento muy orgullosa de todas ellas porque me hacen sentir segura sobre quién soy. La discapacidad es tan solo una parte de mi persona, pero no me representan en su totalidad.

Las etiquetas pueden resultar abrumadoras. Los padres nuevos pueden sentirse atemorizados y paralizados. No permitan jamás que las etiquetas opaquen a la persona o al bebé que son. Esas pequeñas categorías ordenadas no son más que eso: etiquetas. No definen quiénes son. Ahora bien, en respuesta a la pregunta: “¿Cómo se habla con una persona sordociega?”. La respuesta es: como con cualquier otra persona, seguramente encontrarás la forma de comunicarte.



Fotografía de Amita en el campus de la Universidad de Texas.

Cómo aprovechar al máximo las oportunidades de alfabetización que ofrecen las experiencias cotidianas

Por Gwyneth McCormack, directora de Positive Eye Ltd.

Resumen: Gwyneth McCormack, de Positive Eye Ltd., ha desarrollado actividades simples, divertidas e interesantes mediante el uso de baldes para que los niños que padecen discapacidades visuales puedan disfrutar de historias y experiencias prácticas. Los estudiantes con discapacidades visuales pueden explorar los objetos mientras aprenden sobre el tema o repasan la experiencia. El uso de baldes de historias promueve el desarrollo de los conceptos y les permite a los niños experimentar la alfabetización de manera significativa e interactiva.

Palabras clave: alfabetización emergente, desarrollo de conceptos, aprendizaje por medio de las experiencias, destrezas de lectura, cajas con historias, baldes de historias

Los niños sin problemas visuales desarrollan un gran volumen de conocimientos y experiencias a través del aprendizaje incidental. En los primeros años de vida, se ven expuestos a una amplia variedad de símbolos visuales que tienen un significado. Para un niño con discapacidad visual, el acceso al entorno de la alfabetización no tiene lugar de manera natural. Nuestra meta consiste en exponer al niño con discapacidad visual a una buena variedad de experiencias concretas de las que participen la mayor cantidad posible de objetos, personas, lugares y actividades. Esto debería llevarse a cabo en forma sistemática, lo antes posible y con la mayor frecuencia que se pueda. Resulta fundamental desarrollar una base sólida de estas destrezas de lectura y experiencias divertidas desde la infancia. A partir del uso de un enfoque temático durante las etapas emergentes del desarrollo de la alfabetización, podemos ofrecer una gran variedad de oportunidades de aprendizaje enriquecidas y significativas en relación con la alfabetización y, también, asegurarnos de aprovechar al máximo las oportunidades de alfabetización que ofrecen los libros de ficción.

Estamos rodeados de un vasto conjunto de oportunidades de aprendizaje que pueden utilizarse para servir de apoyo al desarrollo del aprendizaje de los niños con discapacidades visuales. Esto comienza en el hogar,



Fotografía de la autora, Gwyneth McCormack, en la que sostiene al personaje de Marvin junto con su libro *Marvin's Market Adventure and Grandma's Special Birthday Picnic*.

en la cocina, en el baño, en el jardín y en otros lugares. Si se adopta un enfoque holístico —basado en el entorno cotidiano del niño, acogido por padres y profesionales—, se genera la oportunidad de ofrecer maneras interesantes, creativas y divertidas de desarrollar las destrezas del niño. Estas destrezas, fundamentales para el camino que el niño transitará en su alfabetización incipiente, incluyen: destrezas auditivas e

idiomáticas, desarrollo de conceptos, destrezas táctiles y de motricidad fina, libros y destrezas relacionadas con las historias.

Para dar lugar al desarrollo de conceptos, resulta fundamental que “nutra” y “refuerce” cada una de las oportunidades de aprendizaje que se presentan en la mayor medida posible. El niño recibe información sobre los objetos, sus características y cualidades, cómo están hechos, dónde están guardados y cuál es su finalidad en diferentes contextos. El niño necesita sentir, oler, probar (en caso de que resulte apropiado) y mirar los objetos para desarrollar un lenguaje adecuado y significativo que sirva de respaldo para su comprensión. Lo denominamos la “esencia” del objeto.

Una de las actividades de desarrollo de conceptos más conocidas de Popular Eye consiste en demostrar que esta es la “esencia de madera de las cucharas de madera”. Reúna un conjunto de cucharas de madera (de diferentes tamaños, tipos y extensiones). Vea de qué están hechas, cómo se las conserva, para qué se las utiliza y dónde se

las puede comprar. Investigue los sonidos que pueden producir, explore las texturas y el aspecto de cada cuchara. Pruebe alimentos en cada una de ellas. Procuramos desarrollar una comprensión clara sobre el “proceso, el tipo, la forma y el objeto”.

Experimente y aproveche al máximo las oportunidades de aprendizaje al organizar las cucharas de más corta a más larga, de más angosta a más ancha, de cabeza más pequeña a más grande. O bien, realice mediciones utilizando cada una de las cucharas como unidad de medida. Acuda a su tienda local y compre una cuchara de madera, lávela, siéntala cuando está húmeda, séquela y póngala en el cajón. Haga frijoles tostados, sienta cuántos frijoles caben en la cuchara, pruebe comer los frijoles con la cuchara. ¿Cabe la cuchara en su boca? De no ser así, ¿en la boca de quién cabe?

A continuación, sobre la base de este enfoque, recoja una cesta con objetos cotidianos. Desarrolle los conceptos y siga avanzando hasta llegar a un desarrollo de conceptos más profundo, lograr la discriminación táctil y desarrollar destrezas de motricidad fina. Utilice distintas texturas, haga sonidos, juegue y amplíe el aprendizaje. Mueva la cuchara en la taza, llene la taza y la jarra con agua, descubra cuál de ellas tiene mayor capacidad. Escurra el agua de las esponjas, una los pares de medias o clasifique los cepillos, como cepillos de dientes o pinceles.

Estos enfoques constituyen la base sobre la que funcionan los baldes de historias. Aportan una forma divertida y creativa de inducir al niño a disfrutar de una experiencia de alfabetización significativa vinculada a una historia o a una oportunidad de aprendizaje cotidiana, o ambas. Un ejemplo práctico de este enfoque es el libro *Marvin's Market Adventure and Grandma's Special Birthday Picnic* [La aventura de Marvin en el mercado y Un picnic especial por el cumpleaños de la abuela] de Positive Eye. Es la historia de Marvin, un pequeño y encantador niño, al que le gustaba visitar a su abuela y ayudarla a cuidar su hermoso jardín.



Fotografía de Marvin y páginas del libro *Marvin's Market Adventure and Grandma's Special Birthday Picnic*.

Un día, decidió sorprenderla ya que era su cumpleaños y quería organizarle un picnic especial. Escribió una lista de todas las cosas que necesitaría para el picnic y partió al mercado para hacer las compras. Quería comprar una hermosa flor para su jardín y un pequeño pez brillante para el lago. ¡Lo que no sabía era que se iba a llevar una sorpresa cuando llegase al mercado!

En nuestra historia, se demuestra cómo sostener y desarrollar un enfoque temático por medio del uso de una historia de ficción, basada en las ricas oportunidades de aprendizaje que ofrece una experiencia cotidiana en el mercado. De esta manera, se establece una conexión con la “esencia” del mercado.

Al utilizar un balde del tamaño adecuado con un faldón apto para el balde –colocado a su alrededor– se obtiene un práctico objeto portátil y un lugar desde el cual la historia cobra vida. Los bolsillos del faldón sirven como interesantes espacios de guardado para colocar los objetos que el niño debe buscar. Los objetos más grandes caben en el balde en sí. Se colocan tarjetas blancas con grandes letras y etiquetas en idioma braille y se sujetan con velcro a cada uno de los bolsillos para invitar al niño a leer la etiqueta, la letra o la palabra.

A continuación, se incluye una lista de los objetos que se reunieron para el balde de historias:

Balde, un faldón para el balde, Marvin (muñeco varón), girasol con hojas hechas jirones, un pececillo de plata, verduras y frutas. Alcancía, monedero, lista de compras, bolsa de compras, flores reales o de plástico. Panecillos, hombrecitos de pan de jengibre, grandes cantidades de peces brillantes grandes y pequeños recortados en la tarjeta, mantel de picnic, botella de limonada, cajas plásticas grandes y pequeñas para peces grandes y pequeños, frutas y verduras reales. Sombrero y delantal colorados, sombrero chato y delantal, gorro de pescador y botas para lluvia, delantal y gorro de cocinero, bolsas de papel, velas de cumpleaños.

A medida que se narra la historia, se conduce al niño hacia las características más importantes de los objetos mientras se los presenta. Con aliento y apoyo, son capaces de ubicar, explorar, sentir, presionar, tocar, levantar, sostener, sujetar, mirar, oler y probar (si es adecuado). Hable con el niño y utilice un lenguaje pleno de significado para describir y explicar la finalidad, la forma y el proceso a medida que se desarrolla la historia.

A continuación, se mencionan algunos ejemplos de maravillosas oportunidades de aprendizaje relacionadas con la historia de Marvin.

Historia principal

- Lea la historia y entréguele al niño objetos reales para que sostenga entre sus manos mientras escucha.
- Proporcione etiquetas para cada uno de los elementos y pídale al niño que una la etiqueta impresa o en braille con el elemento correspondiente.
- Póngase un disfraz e interprete la historia.
- Arme un modelo simple que imite un puesto del mercado.
- Haga un libro con los personajes principales y las palabras clave.
- Redacte una lista de compras. Escriba a mano, escriba a máquina o grabe utilizando un rotulador de audio.
- Cuente el dinero y póngalo en una billetera. Clasifique las monedas.
- Puesto de flores de Flora
- Plante flores y vegetales. Mida el crecimiento.
- Sienta las partes de las flores, los pétalos, el tallo y las hojas.
- Converse sobre los distintos usos que se les da a las flores para diferentes ocasiones: cumpleaños, bodas, agradecimientos.

- Puesto de frutas y verduras de Vernon, el vegetariano.
- Compre y explore frutas y verduras reales. Cuéntelas, clasifíquelas, categorícelas, discrimínelas, huélalas, pruébelas, córtelas, cocínelas y cómalas.
- Haga impresiones con verduras. Agregue arena a la pintura para aportar textura.
- Explore una parcela con verduras. Cultive sus propias verduras.
- Puesto de Phil, el pescador
- Visite a un pescador (tienda de comestibles), compre un pescado, siéntalo y explórelo, huélalo, cocínelo y cómallo.
- Converse sobre el hábitat de los peces: estanques, mares, ríos o lagos.



Fotografía de los personajes de la historia, sentados dentro del balde de historias.

El picnic de la abuela

- Haga, compre o decore un pastel de cumpleaños.
- Elabore hombrecitos de pan de jengibre: cuente, compre los ingredientes, haga la receta, hornee y coma.
- Ponga la mesa para el picnic. Cuente cuántos platos, vasos y cucharas son necesarios.

Para resumir, hay oportunidades de alfabetización disponibles en todas partes para que los niños exploren y experimenten. Recuerde incorporar la “esencia” a todo aquello sobre lo que conversa. La esencia de los baldes, la esencia de los peces, la esencia de los pasteles, y así sucesivamente.

Manténgalo en un plano concreto y colmado de sentido, con el aprendizaje en su máximo nivel. Pero, por sobre todas las cosas, haga que sea divertido.

Para obtener más información, visite <https://www.positiveeye.co.uk>.



Foto de la actividad para apoyar el desarrollo del concepto

Cómo reconocer y desarrollar el pensamiento abstracto en niños con discapacidad visual

Marnee Loftin, psicológicas

Resumen: *En este artículo, se analiza cómo detectar problemas en el pensamiento abstracto y cómo ayudar a los niños que padecen de una discapacidad visual a transitar hacia él. El artículo se publicó originalmente en el blog de Marnee Loftin en www.pathstoliteracy.org.*

Palabras clave: *Pensamiento abstracto, pensamiento concreto, resolución de problemas, capacidades cognitivas, cognición, generalización, desarrollo de conceptos, juego creativo, juego dramático, enseñanza.*

Nota del editor: *Marnee Loftin es psicóloga jubilada y trabajó para la Escuela de Texas para Ciegos y Discapacitados Visuales durante 28 años. Atiende en un pequeño consultorio de asesoramiento en el que realiza evaluaciones psicológicas y educativas a niños con discapacidad visual. También ofrece talleres. Para obtener más información sobre los profundos conocimientos de Loftin, visite: <http://www.pathstoliteracy.org/blogs/marnee-loftin>.*

*El libro de Marnee Loftin, **Making Evaluation Meaningful** [Conferirle carácter significativo a la evaluación] se publicó originalmente en el año 2006 y se encuentra en proceso de actualización. Se estima que estará completo para principios del verano de 2018. La evaluación significativa depende del conocimiento y de la capacidad que tenga el personal para administrar e interpretar los resultados. La evaluación y los resultados de la valoración resultan fundamentales para sentar las bases correspondientes al proceso de planificación de la educación. En esta publicación, se brinda asesoramiento al personal que forma parte de la evaluación, a los docentes de estudiantes con discapacidades visuales y a las familias que toman las mejores decisiones posibles en relación con la evaluación del estudiante.*

María es alumna de segundo grado y, en la actualidad, utiliza el sistema braille para hacer la mayor parte de sus lecturas, aunque lo complementa con materiales con cintas de audio. Le fue bastante bien en primer grado y se la suele felicitar por su increíble memoria. Con frecuencia, María lograba citar historias utilizando las palabras textuales y respondía con rapidez ante cada una de las preguntas que le hacía la docente. Ahora, se encuentra próxima a terminar segundo grado y a su docente le preocupa la dificultad que experimenta María para comprender las historias. María es capaz de aportar una gran cantidad de detalles sobre las historias. Si bien logra recordar el nombre de las distintas personas que participan de la historia, así como las acciones específicas que se llevan a cabo, no puede indicar por qué tuvo

lugar una acción específica ni comprender el sentido general del relato. Por ejemplo, cuando lee una historia sobre los elefantes y los problemas a los que deben enfrentarse cuando viven en cautiverio, María solo comprende que los elefantes suelen hacer actuaciones en los circos. Se sospecha que María podría llegar a sufrir algún tipo de discapacidad en el aprendizaje.

María demuestra ciertas dificultades en la escuela que suelen estar presentes en niños con discapacidad visual. A medida que el mundo y las tareas académicas se tornan más complejos, estos niños comienzan a experimentar más dificultades para desarrollar su potencial. Es posible que estos problemas estén relacionados con una discapacidad específica en el apren-

dizaje o con las capacidades cognitivas. Sin embargo, también podría tratarse de la dificultad para pasar del pensamiento concreto al abstracto.

¿Qué significan en realidad los términos “pensamiento concreto” y “pensamiento abstracto”?

Hace tiempo que los psicólogos sostienen que los niños aprenden “cómo pensar” sobre los objetos y los acontecimientos fundamentalmente a medida que se desarrollan y maduran. Los más pequeños tienden a “pensar su mundo” en formas concretas. Incorporan los hechos y recogen información sobre los objetos y las experiencias con los que se encontraron de manera concreta en su mundo. El énfasis en el pensamiento concreto suele darse por la relación con los hechos. Por lo general, el niño recopila gran cantidad de información. Sin embargo, el aprendizaje se basa en un elemento o una experiencia únicos. Por ejemplo, un niño pequeño puede reconocer fácilmente que su animal de felpa se llama “perro” y, lentamente, irá incorporando más información a este concepto único. El pensamiento concreto representa un nivel de pensamiento que, en su mayoría, se basa en reunir fragmentos de información y volver a contársela a otros. La capacidad de María para demostrar ciertas destrezas, como recordar los hechos de una historia, es un ejemplo de un niño que ejerce un pensamiento concreto.

En el pensamiento abstracto, los niños aprenden a involucrarse en la resolución de problemas o a “pensar” verdaderamente sobre su mundo. De esta manera, el niño puede desarrollar distintas maneras de clasificar objetos y experiencias. Así mismo, el niño comienza a trabajar con conceptos que no se encuentran presentes de manera inmediata en su mundo. A raíz de este tipo de

pensamiento, los niños pueden responder preguntas que les exigen sacar sus propias conclusiones a partir de materiales específicos que se incorporaron previamente. Por ejemplo, producto del pensamiento abstracto, un niño puede ampliar el concepto simple de “perro” para pasar a un concepto más amplio de los animales. También les permite incorporar información novedosa a un concepto aprendido con anterioridad. Por ejemplo, los animales pueden ser mascotas domésticas o animales salvajes. Los niños pueden desarrollar su capacidad para dominar nuevos conceptos con los que no hayan tenido una experiencia directa, en este caso, comprender el significado de la libertad. La dificultad de María para responder preguntas sobre el tema de un pasaje en particular sobre los elefantes significa que hay algún tipo de dificultad en el pensamiento abstracto.

¿Cómo logran los niños pasar al pensamiento abstracto?

¿Es un proceso automático o se les debe enseñar a hacerlo?

Los niños pequeños realizan la transición del pensamiento concreto al pensamiento abstracto cuando comienzan a experimentar su mundo. A medida que incorporan más conceptos, pueden clasificarlos mentalmente e identificar similitudes y diferencias. Presentan una mayor capacidad para predecir de qué manera podrían desarrollarse nuevas situaciones. La capacidad para predecir el resultado de los hechos se torna más sofisticada. Muchas cosas ocurren simplemente como resultado de las experiencias y la interacción con el entorno. Sin embargo, hay ciertos inconvenientes que afectan el paso al pensamiento abstracto y que no suelen tener relación con las experiencias.

¿Cuáles son los inconvenientes que afectan el paso al pensamiento abstracto?

En una gran cantidad de investigaciones, se sugiere que algunas de estas destrezas no se desarrollarán como resultado de las experiencias. Las capacidades cognitivas definirán ciertos límites más amplios para el desarrollo del pensamiento abstracto. Los niños que poseen limitaciones cognitivas tendrán mayor dificultad para desarrollar las destrezas pertinentes al pensamiento abstracto. Algunos de los niños que experimentan limitaciones cognitivas nunca podrán desarrollar destrezas uniformes que los lleven al razonamiento abstracto. Por tal motivo, siempre precisarán de apoyo adicional. Los niños que poseen capacidades cognitivas superiores desarrollarán estas destrezas de pensamiento abstracto a una edad más temprana y a un nivel más avanzado.

Además, el hecho de que el pensamiento abstracto vaya mejorando también está relacionado con los cambios físicos vinculados al cerebro. En gran parte de la investigación actual sobre la biología del cerebro, se destaca la importancia del posterior desarrollo de la zona frontal del cerebro, un factor fundamental para el pensamiento abstracto. Según las investigaciones, gran parte de las capacidades que asociamos con el pensamiento abstracto pertenecen a una función ubicada en el lóbulo frontal del cerebro. Esta área del cerebro termina de desarrollarse por completo apenas pasados los 20 años de edad, lo que da cuenta de algunas de las dificultades para tomar decisiones que se advierten en los adolescentes.

¿Podemos controlar hasta qué punto el niño desarrolla la capacidad para demostrar un pensamiento abstracto?

Se presentan ciertos límites en nuestra capacidad para afectar el desarrollo del pensamiento abstracto. Estos límites suelen

en estar relacionados con tres factores. El primero tiene que ver con la experiencia del niño con el entorno. El niño que tiene pocas oportunidades de interactuar con el entorno, así como un bajo nivel de estimulación para pensar sobre distintas situaciones, implicancias y conceptos, probablemente presente demoras en su desarrollo. Una vez más, tanto las capacidades cognitivas internas de un niño como su madurez física serán las responsables de definir los límites externos para desarrollar el pensamiento abstracto. Incluso como adultos, demostramos diferencias importantes en nuestra capacidad para interactuar con el pensamiento abstracto. Por ejemplo, a muchos estudiantes de la facultad les resulta difícil comprender el significado de un poema en particular. A otros puede resultarles complejo comprender ciertos conceptos relacionados con la física, ya que muestran una preferencia por otros tipos de aprendizaje basados en fragmentos de información reiterada.

¿Existe algún tipo de problema específico relacionado con la discapacidad visual?

Los niños con discapacidades visuales (VI, por sus siglas en inglés) suelen presentar mayores dificultades para desarrollar estas destrezas en relación con el pensamiento abstracto. No se ha llevado a cabo una investigación profunda para determinar los posibles motivos. No obstante, suele presentarse como un problema cuando un niño con VI termina los primeros años de la escuela primaria. Como en el caso de María, el niño que, en primer grado, ha logrado con éxito responder preguntas sobre las historias comienza a experimentar dificultades en segundo y tercer grado. Se han modificado las expectativas de desempeño. Se les pide a los niños que participen de ciertos comportamientos, como la resolución de problemas y que, también, hagan inferencias en relación con los distintos personajes. Suele ser una transición compleja y un periodo de aprendizaje para los niños con VI.

¿Cómo me doy cuenta de si se está afectando el desempeño educativo?

Tanto los padres como los docentes suelen detectar estas dificultades en los niños con VI. Suele advertirse cuando los niños pasan a segundo grado. Antes de ese momento, la mayoría de las tareas tienen que ver con hacerle al niño una serie de preguntas sobre una actividad o una historia. Por lo general, las preguntas implican obtener información sencilla sobre quién hizo una actividad y qué pasó como resultado. Con frecuencia, los niños con VI poseen una memoria superior y son muy buenos para responder preguntas con base en la información específica que se les proporciona. No obstante, en segundo grado, las preguntas comienzan a tener un tinte más abstracto, así como el intercambio básico de información. La inquietud tiene que ver con que un niño puede responder una gran cantidad de preguntas sobre “quién” o “qué” ocurrió en una historia. Sin embargo, al niño le resulta difícil responder la pregunta “por qué” puede haber ocurrido eso.

¿Por qué se presenta como un inconveniente para los niños con VI?

Una vez más, hay poco volumen de investigación al respecto. Ahora bien, hay varias cuestiones que parecen ser pertinentes para el debate. La primera está relacionada con la visión en sí. Con frecuencia, los niños desarrollan la capacidad de generalizar de manera sencilla a partir de la observación del mundo y las vivencias relacionadas con él. El niño que ve puede jugar con gatos y perros, observar las similitudes y detectar las diferencias entre ellos, y desarrollar el concepto más abstracto de “animales” y “mascotas domésticas”. Al niño con VI se le deben enseñar estas diferencias. Para ello, se requiere de otro tipo de aprendizaje que demanda más tiempo e intervención por parte del adulto.

A menudo, las dificultades se tornan aún más evidentes a través de las diferencias en el proceso de enseñanza. Los adultos suelen mostrarse ansiosos por ofrecer una gran cantidad de información sobre un concepto para que el niño con VI comprenda una palabra o un concepto específicos. Por ejemplo, puede ocurrir que un padre aporte gran cantidad de información sobre la palabra “fuerte” e indique que estaba rodeado por paredes, tenía cañones, contaba con la presencia de soldados, etc. Sin embargo, omite proporcionar información sobre el concepto general de que un fuerte se utiliza para la defensa o protección. No suele aportarse la información que une a estos descriptores. Es probable que el niño no tenga una idea general sobre la finalidad del fuerte o las maneras en que se relaciona con ciertas cosas que puede llegar a experimentar en su vida, es decir, de qué manera se relaciona con una base militar o una estación de policía actuales. Es cierto que el niño con VI precisa de una gran cantidad de información específica para ampliar su conocimiento de un concepto. No obstante, también es importante que se introduzcan conceptos más amplios, así como los conceptos relacionados con aprendizajes anteriores.

Además, el juego creativo representa un factor fundamental para dar comienzo al proceso del pensamiento abstracto. Algunos de los primeros ejemplos de pensamiento abstracto tienen lugar cuando el niño participa de un juego creativo. El niño se da cuenta de que una tetera de plástico puede servir de cafetera y que al inclinarla se vierte un flujo de café imaginario. Por primera vez, se representan objetos que no se encuentran presentes en su vida y se “piensa en ellos”. Se lo suele considerar el primer paso hacia el pensamiento abstracto. Por lo general, el juego creativo es un desafío para los niños que padecen una discapacidad visual importante. En la mayoría de los niños, esto no tiene lugar de manera espontánea y es necesario enseñarlo en forma activa.

Ahora que sé que hay un problema... ¿Cómo puedo ayudar a mi niño? O, aun mejor, ¿cómo evito el problema?

Es preciso dominar distintos tipos de destrezas. Sin embargo, en los elementos que se mencionan a continuación, se identifican algunos de los factores clave que contribuyen a dar el paso del pensamiento concreto al abstracto. Todos los niños tienen la capacidad de realizar estas tareas:

- Participar de la resolución de problemas
- Identificar similitudes en objetos diferentes
- Planificar y armar una secuencia de tareas para llegar a una conclusión razonable
- Identificar y evaluar las posibles soluciones a los problemas

La reacción inmediata suele ser la de ayudar al niño a darse cuenta de “por qué” algo tuvo lugar a partir de una serie de preguntas adicionales. No obstante, a menudo no comprendemos que la capacidad para responder este tipo de preguntas se basa en destrezas previamente incorporadas. Excepto que el niño haya desarrollado dichas destrezas, será complicado enseñar la respuesta a una pregunta del tipo “por qué”. Los niños aprenderán rápidamente a desarrollar una respuesta de memoria a las preguntas del tipo “por qué” que no refleja una verdadera comprensión del concepto.

Para desarrollar las destrezas necesarias para responder estas preguntas de tipo “por qué” será necesario contar con una base de otras destrezas previamente incorporadas en relación con el pensamiento. Se llega al pensamiento abstracto a partir de un conjunto de destrezas incorporadas. El hecho de desarrollar cada una de estas destrezas ayudará al niño a pasar con éxito del pensamiento concreto al abstracto. Es recomendable que el niño con VI incorpore estas destrezas aproximadamente a la misma edad que sus pares sin problemas

visuales. Sin embargo, incluso para niños más grandes, será importante intentar desarrollar las destrezas identificadas en caso de que alguna de ellas no esté presente.

¿Qué actividades contribuyen a desarrollar estas destrezas?

La transición hacia el pensamiento abstracto sigue siendo un proceso de desarrollo. Si bien algunos consideran que es algo que no puede enseñarse, existe una gran cantidad de actividades que impulsan al niño a desarrollar esta destreza. Estas actividades representan la base del desarrollo de tales destrezas, así como un estímulo para seguir adelante hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. A continuación, se mencionan algunas sugerencias.

1. Aliente el juego dramático mediante el uso de elementos reales y representativos. En principio, básese en historias familiares y experiencias anteriores. Luego, represente cómo podrían desarrollarse los eventos futuros.
2. Cree nuevas historias para representar a partir de estos elementos. Defina el formato de comienzo, desarrollo y fin de una historia.
3. Ponga en palabras sus pensamientos. Cuando prepare una comida o una actividad, haga breves comentarios sobre los pasos que va siguiendo.
4. En el momento de resolver un problema específico, use palabras que describan los pasos que está dando para resolver el problema. El lenguaje debe ser breve y estar relacionado con la solución.
5. Aliente a su niño a pensar en otras formas de usar un objeto conocido. Por ejemplo, pídale que mencione otras maneras de usar un cubrecama o las almohadas. Pídale al niño que

piense en las distintas formas en que puede usar el único huevo que queda en el refrigerador.

6. Recorra a situaciones cotidianas y pídale al niño que “piense” los motivos por los que esa situación tuvo lugar y las posibles soluciones. Por ejemplo, si se quedó sin leche, pídale al niño que piense distintas maneras de solucionar el problema. Pídale que piense de qué manera podría haberse evitado el problema. Los problemas deben ser sencillos y estar relacionados con situaciones cotidianas.
7. Ayude a su niño a pensar en analogías en relación con su vida cotidiana o libros favoritos. Pídale al niño que identifique historias que le recuerden la historia actual. Por ejemplo, qué libro leyó que también le recuerde la historia sobre los cerdos. Identifique las similitudes entre los dos libros o pídale al niño que aclare sus ideas.
8. Desarrolle destrezas de resolución de problemas que puedan aplicarse en distintas situaciones. Si el niño es más grande, sugiérale que compare una situación con otra que haya vivido. Aporte la estructura, es decir, pregunte quiénes participaron, qué sucedió, qué otras respuestas podrían haberse obtenido y de qué manera las otras respuestas podrían haber afectado la situación. Limite la cantidad de preguntas lo máximo posible, pero ayude al niño a darse cuenta de las distintas respuestas que se podrían haber generado. Evalúe la eficiencia de las respuestas en relación con la situación. Por ejemplo, “¿Ayudó a resolver el problema?”.
9. Al enseñar conceptos abstractos, recurra a las estrategias de pensamiento en voz alta que suelen utilizarse a edades más tempranas. Dé una explicación detallada y deténgase en ciertos puntos. Intente comparar los conceptos abstractos con situaciones de la vida real. Por ejemplo, al conversar sobre los distintos sectores de un gobierno, establezca una relación entre estos sectores y los aspectos de una familia. Haga un resumen sobre las similitudes y marque las diferencias.
10. Al niño le resulta mucho más sencillo enfocarse en las diferencias de las situaciones, los objetos y los conceptos. Aliéntelo a detectar similitudes, incluso en hechos o elementos que sean distintos en apariencia. Al comienzo, utilice objetos reales, para que las similitudes resulten evidentes. Por ejemplo, pídale al niño que diga en qué se parecen una flor y una zanahoria.
11. Explique de qué manera las experiencias de la vida real son parecidas entre sí. Comience por experiencias que tengan una gran cantidad de similitudes y vaya pasando a experiencias que sean diferentes. Por ejemplo, hable sobre las similitudes entre una visita a una tienda y una visita al dentista.
12. Aliente el pensamiento creativo al detectar las similitudes entre estas situaciones, objetos o conceptos. A lo mejor, resulta útil confeccionar una lista de lo que podrían considerarse “similitudes banales” y, también, una lista de similitudes más relacionadas con la realidad.

- 13.** Evite la tendencia a hacer una gran cantidad de preguntas del tipo “por qué”. Si hace este tipo de preguntas, ayude al niño a “pensar en voz alta” mientras define las posibles respuestas. Ayude al niño a comprender que, con frecuencia, hay varias respuestas para esta pregunta. Esto no solo alienta el razonamiento abstracto, sino que contribuye a desarrollar la creatividad. Por ejemplo, en lugar de comenzar preguntándole al niño “¿Por qué tenemos que limpiar el agua que se derramó en el piso?”, proporcione diversos motivos, como “debemos limpiar el agua que se derramó sobre el piso porque alguien podría resbalarse”. Comience con este tipo de ejemplo de respuesta concreta ante una pregunta del tipo “por qué” en lugar de comenzar por preguntas más abstractas, como “¿Por qué titilan las estrellas?”.
- 14.** Ayude al niño a evaluar el “éxito” de una experiencia específica. Esto contribuye a identificar las emociones que siente el niño y, también, a otorgarle cierto sentido de independencia respecto de los sentimientos del resto. Antes de esta actividad, ayude

al niño a desarrollar una serie de características limitadas (es decir, no más de cuatro) relacionadas con una actividad exitosa (o placentera).

- 15.** Planifiquen una fiesta juntos. Dividan las responsabilidades en cuatro partes, a saber: planificación, invitación, recepción y limpieza. Pídale al niño que defina tres actividades distintas en relación con cada una de estas responsabilidades. Cuando termine la fiesta, pídale al niño que repase las responsabilidades. ¿Qué tareas no fueron necesarias? ¿Qué tareas deberían haberse incluido?

El desarrollo de las destrezas relacionadas con el pensamiento abstracto es un factor determinante para garantizar el éxito académico, así como para hacer frente a las complejidades de la vida. El apoyo de los padres y también de los docentes resulta fundamental para que un niño con VI alcance su máximo potencial para vivir con la mayor independencia posible. La intervención es más efectiva cuando se reconocen los problemas, se planifican las intervenciones y tanto padres como docentes son coherentes en la implementación de las estrategias.



<https://www.facebook.com/ptliteracy/>

Un nuevo paradigma: Qué tienen en común el método de Anat Baniel, el aprendizaje activo de Lilli Nielsen y las estrategias de intervención para la discapacidad visual cortical de Christine Roman

Sara Kitchen, con la colaboración de Kate **Hurst** y **Lynne McAlister**, Asistencia de la Escuela de Texas para Ciegos y Discapacitados Visuales (TSBVI)

Resumen:

Anat Baniel se formó como psicóloga clínica y bailarina, y se desempeñó como asociada profesional estrecha del Dr. Moshe Feldenkrais durante más de una década. Es fundadora del método Anat Baniel Method® de San Rafael (California) y es autora del libro Kids Beyond Limits [Niños más allá de los límites] y de otros títulos. Desarrolló un enfoque en el que se utiliza el movimiento para afectar la función cerebral. Este enfoque se basa, en gran medida, en una investigación actual relacionada con el aprendizaje y la neuroplasticidad, la capacidad del cerebro para establecer nuevas conexiones nerviosas y “reconectarse” a lo largo de la vida de una persona.

La Dra. Christine Roman-Lantzy, autora de Cortical Visual Impairment; An Approach to Assessment and Intervention [Discapacidad visual cortical: un enfoque sobre la evaluación y la intervención] y directora del programa pediátrico VIEW en Allison Park (Pensilvania), es líder experta en el estudio de la discapacidad visual cortical (CVI, por sus siglas en inglés) en los Estados Unidos. La discapacidad visual cortical es producto del daño que se produce en el área del cerebro en la que se procesa la información visual.

Patty Obrzut es terapeuta ocupacional y directora adjunta del Centro para Niños Ciegos de Penrickton (Penrickton Center for Blind Children) en Michigan. Penrickton se basa en un enfoque desarrollado por la Dra. Lilli Nielsen, psicóloga y educadora de Dinamarca. El método también se conoce con el nombre de “aprendizaje activo” y se basa en la teoría de que todos los seres humanos aprenden a partir de lo que hacen, en particular, en las primeras etapas de aprendizaje. Obrzut se capacitó ampliamente con la Dra. Nielsen y recibió autorización para ofrecer capacitación como experta en el tema del aprendizaje activo.

En este artículo, se analizan algunos de los muchos paralelismos que existen entre los cuerpos de conocimiento y trabajo de las oradoras.

Palabras clave:

Anat Baniel, ABM, Neuromovement®, plasticidad del cerebro, nueve aspectos básicos, atención, movimiento, neurociencia, Christine Roman-Lantzy, Christine Roman, CVI, lenguaje comparativo, características distintivas, discapacidad visual cortical, Patty Obrzut, aprendizaje activo, círculo de aprendizaje dinámico, discriminación, diferenciación, integración, expert on Active Learning.

Anat Baniel, Christine Roman y Patty Obrzut fueron oradoras en la reciente Conferencia Texas Focus que se llevó a cabo en Austin, en marzo de 2018. Mientras estuvieron en Texas, tuvieron la oportunidad de visitarse entre sí y compartir algunas de sus percepciones sobre el trabajo de las demás con los organizadores de la conferencia. Nos gustaría ahondar en algunos de los puntos mencionados por Anat Baniel y explicar de qué manera se relacionan con nuestros conocimientos sobre otras técnicas orientadas, de manera exitosa y metódica, a la neuroplasticidad, tal como explican Patty Obrzut y Christine Roman.

Anat Baniel describió en detalle lo que nuestros niños nos han enseñado durante años. Lilli Nielsen, Jan van Dijk, Barbara Miles, Christine Roman y otras tantas mentes brillantes del campo de la discapacidad visual han conversado y escrito sobre estas ideas utilizando otro lenguaje. No obstante, todas ellas hacen hincapié en el hecho de prestar atención y trabajar en función de la perspectiva del alumno individual. El trabajo hecho por Anat Baniel en forma conjunta con Michael Merzenich, llamado el “padre de la neuroplasticidad”, valida aún más estas herramientas. Es posible que nuestro enfoque tradicional en relación con el aprendizaje en la educación pública se modifique y se actualice. En el campo de la discapacidad visual, podemos incorporar a nuestra caja de herramientas estas estrategias de “vanguardia” que cuentan con el respaldo de destacados neurocientíficos, o si ya estaban en práctica, seguir utilizándolas. Podemos quedarnos tranquilos de que, al menos en nuestra comunidad, ofrecemos las mejores situaciones de aprendizaje posibles para el desarrollo y el crecimiento de la mente de cada niño, y que podemos explicar lo que hacemos y por qué lo hacemos, ya que contamos con el respaldo de la investigación más reciente en materia de aprendizaje.

En el aprendizaje basado en el cerebro, se recurre al concepto de la neuroplasticidad, que puede implementarse en cualquier situación al aplicar lo que Anat Baniel denominó “Los nueve principios”. Para obtener más información sobre Los nueve principios, por favor visite

<https://www.anatbanielmethod.com/about-abm/the-nine-essentials>

<https://www.youtube.com/watch?v=u6pl-6BiKvAM>

<https://www.youtube.com/watch?v=m-56hA6fTVcc>



Anat Baniel proporciona información en Texas Focus 2018

El trabajo del cerebro

“El ‘trabajo’ del cerebro consiste en poner en orden el desorden, aportar sentido al sinsentido”
- Anat Baniel

En el campo de la discapacidad visual, somos conscientes de que una gran cantidad de nuestros niños se han encontrado con obstáculos para acceder a información perceptible y relevante. Debido a la falta de información sensorial, el cerebro no recibe la información suficiente para organizar y crear un todo comprensible. La información viene fragmentada y el cerebro tiene pocas oportunidades de encontrarle el sentido a lo que recibe.

El cerebro hace bien todo aquello a lo que está acostumbrado. Cuando no se refuerzan las conexiones nerviosas a fuerza de repetición, la información se desvanece y desaparece. Esto ocurre de manera natural en los seres humanos en los primeros años de vida, cuando se establecen miles de conexiones que, luego, se recortan cuando el niño logra una comprensión más profunda del mundo y su funcionamiento.

Nuestra tarea como padres y educadores consiste en asegurarnos de que el niño reciba información con la frecuencia suficiente para que tenga lugar la organización (creación de redes nerviosas). Esta información debe llegarle al niño por medio de los sentidos que tenga disponibles. Un niño requiere de una gran cantidad de oportunidades para poder utilizar y fortalecer las conexiones nerviosas. Anat Baniel lo provoca mediante la facilitación de movimientos lentos y a conciencia.

En el método de aprendizaje activo, colocamos los materiales instructivos cerca del niño y lo dejamos interactuar con ellos de la manera que pueda. Para que los perc-

iba, los objetos suelen estar en contacto directo con su cuerpo. Cada vez que el niño interactúa con un objeto y, a continuación, advierte la información sensorial que obtiene como respuesta (una visión, un sonido, una vibración, peso, etc.) puede establecer conexiones y “darle sentido al sinsentido”.

Un niño con CVI puede experimentar dificultades para discernir qué información visual es útil y relevante. Tal vez carezca de la memoria visual necesaria para establecer una asociación con el estímulo visual. Modificar el entorno del niño para optimizar la visión dentro del rango correcto de funcionamiento visual es otra manera de ayudar al niño a “darle sentido al sinsentido”.

El proceso subyacente del aprendizaje

“El proceso subyacente del aprendizaje: discriminación, diferenciación e integración”
Anat Baniel

Cada uno de los tres expertos ha presentado el proceso del aprendizaje en etapas. Tomando como base el trabajo del resto, se hace referencia a las divisiones como etapas, niveles, fases, etc. y se incluyen todos los aspectos necesarios del proceso de aprendizaje. Si bien estas etapas parecen ser lineales, todos los seres humanos transitan por ellas cuando comienzan a aprender algo nuevo o vuelven a aprender algo que habían olvidado.

Discriminación

“La información equivale a la percepción de una diferencia (relación señal/ruido)”.
Anat Baniel

De acuerdo con Wikipedia, la relación señal/ruido se define como la “relación de

poder de una señal (información significativa) y el poder del ruido de fondo (señal no deseada)". En otras palabras, la señal debe ser significativamente mayor que el ruido.

La palabra clave es "percepción". Si algo no se percibe, significa que no existe para un individuo. En el mundo de un niño con discapacidad visual, hay una gran cantidad de información que se encuentra ausente, en particular, si sufre de algún otro tipo de discapacidad. Incluso si se tiene cierto grado de visión, la calidad, la profundidad y la amplitud de la información perceptible se encuentran ausentes en cada una de las áreas de conceptos.

Anat Baniel recurre al movimiento lento para darle al cerebro el tiempo suficiente para percibir el movimiento y el efecto que ejerce sobre el resto del cuerpo, es decir, la diferencia. Lo denomina "movimiento con atención". Cuando queremos hacer algo rápido, hacemos lo que ya sabemos y no aprendemos nada nuevo porque, en ese nivel de relación, no podemos percibir la diferencia. Tenemos que desacelerarnos y prestar atención a la información sutil.

En el aprendizaje activo, enseñamos los conceptos básicos relacionados con la manera en que funciona el mundo mediante la creación de actividades y entornos de interés para el niño. A partir de la observación detallada, podemos comenzar a comprender qué cualidades percibe el niño y le resultan interesantes, como el gusto, el peso, la temperatura, el sonido y el movimiento. Compartimos muchas cosas y actividades que guardan similitud con la experiencia que captó la atención del niño y esperamos que el niño perciba las diferencias. Si no se manifiesta un interés, es poco probable que se perciba la diferencia, ya que los seres humanos tienden a ignorar lo que no les interesa.

La etapa de discriminación del enfoque relacionado con el aprendizaje activo está vinculada a la etapa uno del ciclo de aprendizaje dinámico: el estudiante toma conciencia y se despierta su interés. (Visite el sitio web del espacio de aprendizaje activo en <http://activelearningspace.org/dynamic-learning-circle>). El estudiante sabe que hay algo allí.

En el caso de la intervención de la CVI, nuestros alumnos pasan una buena cantidad de tiempo aprendiendo a ver. En un primer momento, es posible que el niño solo advierta cualidades visuales, como el movimiento y la luz, y que, con el paso del tiempo, pueda comenzar a notar otros elementos que le resulten muy familiares. Al comienzo, es necesario destacar los elementos visuales respecto del entorno y reducir al máximo las distracciones. En la fase I de la CVI, "desarrollar el comportamiento visual", el estudiante toma conocimiento de la información visual mediante la reducción o eliminación del resto de la información sensorial que compite con ella. El estudiante descubre que la información visual no es más que un ruido visual sin sentido y toma conciencia de lo que ve. Para que esto tenga lugar con alguien que se encuentra en la fase I de la CVI, deben tenerse en cuenta el desorden visual y auditivo, y el posicionamiento de los elementos, entre otras cosas. Entre los ejemplos de adaptaciones, pueden mencionarse: encender o apagar las luces, e iluminar un solo objetivo mediante el uso de un CVI Den (<https://strategytosee.com/diy-projects/cvi-den/>) en el cual haya un solo objetivo visible, para lo cual deben apagarse radios y televisores, y reducirse o eliminarse los ruidos de fondo.

Con frecuencia, cuando no abordamos esta instrucción desde la percepción de la diferencia por parte del niño, nos damos cuenta de que nuestros esfuerzos fracasan. Si el niño experimenta un fracaso una y otra vez, puede enquistarse en su autopercepción y provocar un rechazo al aprendizaje.

Diferenciación

“La percepción de las diferencias conduce a la diferenciación, es decir, la creación de nuevas conexiones que dan paso a la integración de nuevos patrones”.

Anat Baniel

Según Anat Baniel, dos repeticiones de un movimiento aleatorio que despierta conciencia respecto de una “diferencia” para el niño ocasionan que el niño realice un tercer movimiento voluntario. Tomando como referencia la bibliografía sobre el aprendizaje activo, una vez que el niño comienza a comparar en qué se diferencia una actividad o un objeto de otros, pueden comenzar a elaborar una hipótesis al respecto. Esto lleva a la categorización de la información o a la construcción del andamiaje interno en el que el niño puede basar la nueva información.

La etapa de diferenciación del enfoque relacionado con el aprendizaje activo está vinculada a la etapa dos del ciclo de aprendizaje dinámico: el estudiante se muestra curioso y activo. Al repetir una acción una y otra vez en relación con un objeto, el niño aprende qué sucederá, cómo se siente y así sucesivamente. Esta experiencia puede compararse con otras experiencias similares para ver qué es “lo mismo” y qué es “diferente”. A continuación, el niño intenta actuar respecto del nuevo objeto como solía hacerlo y aprende que el objeto responde de manera diferente en comparación con otros objetos con los que experimentó antes. Entonces, el niño recurre a un patrón de movimiento ligeramente distinto para obtener información nueva o adicional. El niño crea un nuevo patrón que puede utilizarse con un nuevo objeto para obtener otro tipo de información. Por ejemplo, un niño que padece de discapacidad visual puede jugar golpeando un objeto que está ubicado a

uno de los lados de su cuerpo. Puede experimentar golpearlo de una manera o de otra manera durante un tiempo, o detener el juego con su mano posada en el objeto. Es posible que el niño no se dé cuenta de que la actividad que transcurre en su lado derecho está relacionada con lo que sucede en el lado izquierdo, ya que no tiene información visual para confirmarlo.

En caso de que, en algún punto, con la mano posada en un objeto ubicado a su derecha, golpee el objeto ubicado a su izquierda y provoque que el objeto toque su mano derecha, podría llevarse una gran sorpresa. El niño podría detenerse y quedarse pensando en lo ocurrido, y volver a intentarlo una y otra vez. Si esta experiencia se repite lo suficiente, podría conducir a una exploración con las dos manos en un punto central, una destreza que forma parte fundamental de una gran cantidad de actividades funcionales.

Cuando observamos que un niño establece una nueva conexión, tanto Lilli Nielsen como Anat Baniel nos dicen que no debemos interrumpir el aprendizaje al decir algo como “¡Bien hecho!”. Nuestra intención es buena, pero el hecho de hacerlo desvía la atención de lo que se está aprendiendo y hace hincapié en la relación que el niño tiene con nosotros. El aprendizaje de los niños no se trata de complacer a los adultos. Tenemos que abstenernos de expresar nuestro entusiasmo al describir con calma lo que hizo el estudiante cuando esté listo para hablar sobre el tema. Es increíble ver las conexiones que se establecen. Sin embargo, hacer demasiado énfasis en los sentimientos del adulto puede opacar el logro alcanzado por el niño.

Patty Obrzut señala los aspectos importantes del movimiento para estudiantes del aprendizaje activo en Texas Focus 2018



Patty Obrzut señala los aspectos importantes del movimiento para estudiantes del aprendizaje activo en Texas Focus 2018

La diferenciación en la CVI puede caracterizarse durante la fase II “Integrar la visión con la función”, momento en que el estudiante comienza a fusionar la información visual de la que ahora tiene conocimiento con otro tipo de información sensorial. En este tipo de situaciones, puede resultar beneficioso utilizar un CVI Den para pasar de la fase I a la fase II, cuando el estudiante se da cuenta de que sus movimientos afectan la información visual que ha comenzado a discernir. Los elementos no solo pueden verse, sino también tocarse, moverse y producir sonidos cuando el estudiante interactúa con ellos. En un CVI Den fabricado con una carpa con una capa inferior sujeta, incluso el hecho de que el estudiante utilice sus piernas para patear puede hacer que note una diferencia, ya que los elementos se moverán cuando la carpa se mueva.

La intervención en relación con la CVI indica que, una vez que se perciben los elementos familiares de manera uniforme, el docente o el padre o la madre pueden comenzar a desviar el interés del niño hacia las cuali-

dades que hacen que estos elementos sean iguales o distintos entre sí. En un niño con CVI, debe dirigirse la atención visual a una diferencia (o similitud), según lo que le resulte interesante al niño. De lo contrario, es posible que el niño pase por alto la diferencia y se enfoque únicamente en los aspectos conocidos del objeto.

Puede utilizarse el lenguaje comparativo para destacar las características distintivas, como señalar las cualidades visuales similares y distintas entre diferentes razas de perros. (Por ejemplo, este perro tiene pelo largo y negro, y este perro tiene pelo corto y blanco). Si al niño le interesa el pelo de los perros, o siente curiosidad al respecto, y queremos dedicar un momento a conversar con él, podemos despertar y/o fortalecer su curiosidad visual. Deberíamos mencionar que no es el momento adecuado para hacer un cuestionario o someter a prueba. Es un momento para interactuar y disfrutar del debate en función de los intereses del niño, con su idioma y a su propio ritmo.

Integración

Anat Baniel describe la integración como un proceso que puede refinarse cuando se compilan pequeños fragmentos sutiles de información a través de la diferenciación.

En la etapa tres del círculo de aprendizaje dinámico en el aprendizaje activo, el estudiante completa el aprendizaje a partir de la reiteración de acciones. La acción, que dejó de ser nueva, se convierte en parte natural de la forma en que obtiene información sobre otros objetos presentes en el mundo, incluso aquellos con los que ya está familiarizado. Esto da paso a un conjunto totalmente renovado de posibilidades para el estudiante. En lugar de tener una sola forma de explorar, ahora tiene dos maneras de aprender sobre su mundo.

En la etapa cuatro del círculo de aprendizaje dinámico, el estudiante está listo para hacer frente a nuevos desafíos y el proceso vuelve a comenzar con un nuevo elemento o una cualidad de dicho elemento. El estudiante toma conocimiento de algo y logra desarrollar una comprensión más compleja del objeto o sus cualidades. La información nueva y la anterior se encuentran conectadas o integradas en la comprensión del niño. A medida que el estudiante incorpora más esquemas de exploración, los elementos más sutiles y refinados de los objetos pueden incorporarse en un concepto holístico más representativo del objeto. Ahora, es posible incorporar la función del objeto.

Durante la fase II de la CVI, se presentan los elementos conocidos en un entorno en el que es posible acceder a la información visual y actuar en consecuencia. Esto sucede con la iteración suficiente como para que el niño comience a reconocer visualmente el elemento antes de ejercer algún tipo de acción sobre él. Una vez que un elemento resulta tan familiar que puede visualizarse con facilidad, es posible que se despierte el interés del niño y que demuestre curiosidad por los detalles visuales. El niño es tan bueno en el uso de su visión en este caso que no se esfuerza solamente por ver, sino que utiliza su visión de manera simple y natural junto con el resto de los sentidos, como alguien que posee más conexiones habituales entre sus ojos y el cerebro. El placer asociado a la simplicidad de ver algo puede servir como motivación para buscar otras soluciones en las que ver resulte sencillo, en caso de que el niño pueda controlar ciertos aspectos de su propio entorno. La intervención adecuada da lugar a múltiples oportunidades para desarrollar y fortalecer estas conexiones.

En la fase III de la CVI, el estudiante vuelve a comenzar con el proceso, aprende a



La Dra. Christine Roman-Lantzy destaca la importancia de hacer uso de estrategias de CVI sencillas para el cerebro en Texas Focus 2018

distinguir, diferenciar e incorporar tipos cada vez más pequeños y sutiles de información visual. De esta manera, se ajusta la capacidad del cerebro para identificar con rapidez la información visual vinculada a los conceptos asociados, además de fortalecer la memoria visual.

A partir de las modificaciones del entorno y el aprendizaje guiado, la capacidad del estudiante para distinguir, diferenciar y, por último, incorporar la información visual le permite “ver para aprender” en contraposición a “aprender a ver”. A lo largo de su vida, los individuos con CVI deben hacer frente a distintos tipos de desafíos toda vez que se encuentran con elementos y entornos novedosos. Por tal motivo, incluso cuando la visión de un individuo sea típica en apariencia, el estudiante y el equipo educativo precisan del asesoramiento y las estrategias que aportan los profesionales con conocimientos sobre la CVI a lo largo de sus carreras educativas

Conexión

“Podemos incorporar elementos en las nuevas redes nerviosas (destrezas) únicamente si se ha alcanzado el nivel deseado de diferenciación”. Anat Baniel

Anat Baniel sugirió un cambio de paradigma para el personal educativo y los cuidadores. Debemos dejar de lado la idea de “sujetar” al niño e incorporar la idea de “conectar” al niño. Cuando pasamos de la fijación a la conexión, le permitimos al niño mostrarnos qué cosas está listo para aprender. Si los observamos en detalle, podemos incorporar este tipo de conocimiento.

Baniel destacó que si un niño *pudiese* hacer lo que le pide el docente, lo *haría*. Debemos aportar la información y el entorno que necesitan sus cerebros para que puedan establecer conexiones e incorporar las destrezas que queremos que tengan. El cerebro llegará a ese punto solo si se le proporciona la información correcta.

Por tal motivo, la evaluación de observación intensiva es un primer paso necesario. Primero, debemos definir en qué punto se encuentra el niño en este momento. ¿Qué destrezas de movimiento logró hasta el momento y cuáles todavía no se manifiestan? Cuando nos dedicamos más a fortalecer las vías y las redes nerviosas para llevarlas al próximo nivel, el cerebro está listo para lo que sigue. Cuando presionamos a un estudiante para que haga algo sin antes haber desarrollado una estructura en la que pueda almacenar la información, es posible que esta capacidad no se generalice a otros entornos o materiales. Se trata de una capacitación y no de un aprendizaje.

Cuando el cerebro cuente con suficiente información distinguible y diferenciable, con experiencia suficiente para incorporar la información, comenzarán a surgir nuevos intereses. Cuando los niños están listos para dar un nuevo paso, manifiestan cambios en sus comportamientos. En el aprendizaje activo, analizamos las destrezas motoras finas y gruesas, y ajustamos la actividad medi-

ante el uso de otras áreas de evaluación, como relaciones espaciales y destrezas emocionales, para aportar entornos de aprendizaje adecuados. Luego, volvemos a analizar la situación para cerciorarnos de que lo que ofrecemos siga siendo del interés del estudiante y, además, documentamos las nuevas destrezas que se incorporan. En lo que respecta a la discapacidad visual cortical, utilizamos el rango de la CVI para recopilar información sobre la manera en que un niño utiliza su visión en distintos entornos. Luego, propiciamos entornos de aprendizaje adecuados basados en dicha información y volvemos a realizar una evaluación cuando el niño modifica su uso de la visión.

Un nuevo paradigma

“La discriminación y la diferenciación parecen ser ‘ajenas’ al proceso en una gran cantidad de entornos clínicos y teóricos”. Anat Baniel

Cuando comenzamos a tener en cuenta las etapas de discriminación y diferenciación mientras ofrecemos intervención al niño, automáticamente modificamos nuestra forma de pensar. El hecho de tener en cuenta qué es perceptible y qué le resulta interesante a un niño cambia nuestro eje y pasa de ser un enfoque centrado en el sistema a uno centrado en el individuo. Esto nos da rienda suelta para conocer y conectarnos verdaderamente con los niños a los que prestamos servicios y dejar de lado todo aquello que no resulta de utilidad. Las técnicas descritas por Christine Roman, Anat Baniel y Patty Obrzut nos aportan una estructura y un método que nos confiere la libertad suficiente para centrarnos en el individuo, ya que contamos con el respaldo de la investigación actual en el campo de las neurociencias, y con la validación por parte de los niños, que nos enseñan qué funciona y qué no.

Planificación estratégica en la Escuela de Texas para Ciegos y Discapacitados Visuales

William Daugherty, Inspector de la Escuela de Texas para Ciegos y Discapacitados Visuales

Resumen: El autor compartió información sobre la sesión de planificación estratégica orientada a determinar cómo seguirá adelante la escuela con el propósito de cumplir con su misión.

Palabras clave: Escuela de Texas para Ciegos y Discapacitados Visuales (TSBVI, Texas School for the Blind and Visually Impaired), ciego, impedimento visual, planificación estratégica



El superintendente de la TSBVI, William Daugherty, con los estudiantes de la Primaria Gullet, Olivia Escalante y Ava LaWare. Foto: Gullet Elementary PTA

En junio de 2017, la Escuela de Texas para Ciegos y Discapacitados Visuales (TSBVI, por sus siglas en inglés) mantuvo una sesión de planificación estratégica con grupos de interés de todo el estado con el objeto de que la escuela obtuviese ayuda para tomar decisiones en lo que respecta a cómo cumplir con su misión de la mejor manera en los próximos años. El amplio grupo que se reunió en el campus estuvo compuesto por educadores, padres, prestadores de servicios para adultos, organizaciones de consumidores, graduados de la TSBVI y miembros de la Junta de Consejeros de la escuela. El día se destinó en gran medida a analizar qué funciona bien en la TSBVI; a qué tendencias, factores y desafíos externos debe prestar atención la escuela; y cómo podría mejorar la escuela sus programas y servicios. Al día siguiente, la Junta de Consejeros de la TSBVI se reunió con la administración de la escuela para repasar los aportes del día anterior y llegar a sus propias conclusiones.

Para la TSBVI fue muy gratificante sentir el aprecio de los distintos grupos de interés hacia la escuela y su misión, tanto en el campus como en los servicios de asistencia en todo el estado. Entre los distintos desafíos a nivel estatal que señaló el grupo,

se incluyeron inquietudes sobre el financiamiento educativo y federal, el aumento en la cantidad de estudiantes con discapacidades múltiples, grupos extremadamente numerosos para docentes y especialistas, súbitos cambios en la tecnología y resultados posteriores a la escuela para todos los estudiantes. En el debate respecto de cómo la TSBVI podría mejorar sus servicios, se recogieron distintas ideas orientadas a colaborar con los equipos de diagnóstico de distritos escolares independientes (ISD, por sus siglas en inglés) para que lleven a cabo una mejor evaluación de sus estudiantes, profundicen la experiencia en el ámbito del autismo, busquen distintas maneras de brindar apoyo en el aprendizaje infantil a temprana edad y se reúnan con docentes de educación general para ver de qué manera el programa educativo y la enseñanza pueden ser más accesibles.

La misión de la TSBVI tiene alcance estatal y gran parte de los grupos de interés manifestaron sus inquietudes a nivel estatal, tal como se señaló más arriba. Si bien los desafíos y las inquietudes que plantearon los grupos se encontraban mayormente fuera del ámbito de influencia de la TSBVI –por ejemplo, financiación de Medicare– la mayoría de las inquietudes a nivel estatal que se señalaron ya encontraron su lugar en los planes y las actividades de la escuela y sus socios de colaboración en los Centros de Servicios Educativos, los programas de capacitación docente, los grupos de padres y otros. Tomemos como ejemplo el problema relacionado con los grupos extremadamente numerosos que se les asignan a los docentes de alumnos con impedimentos visuales (TVI, por sus siglas en inglés) en los distritos escolares de Texas. La TSBVI se encuentra a cargo de un grupo de nivel estatal llamado Comité de Acción de Texas (Texas Action Committee) que, bajo el liderazgo de la Dra. Rona Pogrund de

la Texas Tech University, ha desarrollado una herramienta denominada *Escala de Intensidad del Servicio para el Impedimento Visual de Texas* (VISSIT, por sus siglas en inglés). Si bien no ha sido desarrollada para definir la cantidad de estudiantes que componen los grupos para los TVI, la VISSIT ayuda a los TVI a definir el volumen de servicios y brinda apoyo a los estudiantes individuales en función de sus requisitos de aprendizaje. Por último, esta herramienta ayuda a las escuelas a definir sus necesidades de dotación de personal en el área de la discapacidad visual y la ceguera.

En líneas generales, se le pidió a la TSBVI que analice en qué medida los esfuerzos y planes vigentes en la escuela a nivel estatal guardan coherencia con los problemas detectados por los grupos de interés pertenecientes al estado. Esto se debe, en gran medida, al hecho de que la TSBVI posee una presencia tan conectada en el estado entre padres y educadores que hace ya mucho tiempo que, en los problemas que se plantean, se informa el tipo de programas y servicios que la escuela desarrolla y ofrece. Los aportes relacionados con los dos programas basados en el campus, a saber, Programas integrales y Programas a corto plazo, también dejaron ver que la TSBVI se encuentra en el camino correcto. Entre las recomendaciones que se formularon para los Programas integrales, se destacó la necesidad de lograr mejores resultados una vez que finaliza la escuela (educación superior, empleo, vida en comunidad) y mejorar el proceso de transición para los estudiantes que regresan a sus distritos escolares locales. Entre las recomendaciones que se formularon para los Programas a corto plazo, pueden señalarse: más opciones de programas y el análisis de las distintas maneras de prestar servicio a los estudiantes con necesidades de aprendizaje más complejas, como los sordociegos.

El Plan estratégico de la TSBVI aún se encuentra en proceso. Sin embargo, a continuación, se incluye una muestra representativa de lo que probablemente incluirá.

- La TSBVI incrementará su capacidad a nivel estatal para ofrecer capacitación en línea para padres, educadores y estudiantes.
- La escuela trabajará con sus socios en los Centros de Servicios Educativos para proporcionar más capacitación a los diagnosticadores y psicólogos escolares sobre el impacto de la discapacidad visual en las necesidades de aprendizaje. Y, Además...
- La escuela establecerá una Clínica de baja visión en el campus con el objetivo de ayudar a los estudiantes a maximizar su eficiencia visual para el aprendizaje, la vida cotidiana y la recreación.

La TSBVI también posee una serie de necesidades internas que se incluyen en el plan estratégico. El hecho de que la financiación legislativa sea suficiente para la escuela es un tema de preocupación de larga data. Además, resulta fundamental para la escuela contar con un sistema eficiente y efectivo de desarrollo del personal a fin de ofrecer un nivel educativo de vanguardia en un entorno que incluye la enseñanza durante el día y durante las horas en la residencia, posteriores a la escuela.

La TSBVI está en deuda con todos aquellos lectores de SenseAbilities que han participado de la sesión de planificación estratégica. Hicieron un aporte de gran valor para este proceso y demostraron por qué Texas ocupa un lugar de privilegio a nivel nacional en lo que respecta a la colaboración estatal. ¡Gracias!

Nueva gerencia en el Programa de desarrollo y descubrimiento vocacional para niños ciegos

Keisha Rowe, Directora de la Oficina de Servicios de Independencia, Comisión de Servicios Humanos y de Salud

Resumen: *El Programa para niños ciegos mantiene su compromiso de ofrecer servicios de calidad para satisfacer las necesidades de los niños y sus familias, mientras se adaptan a los nuevos cambios gerenciales.*

Palabras clave: *Programa para niños ciegos, ciegos, impedimentos visuales, servicios de calidad*

Me complace anunciar que Lauren Cox ha sido designada como gerente del Programa para niños ciegos (BCP, por sus siglas en inglés) del Programa de desarrollo y descubrimiento vocacional para niños ciegos. Cox, graduada de la Universidad Estatal Stephen F. Austin, cuenta con un profundo conocimiento del programa y ha ocupado distintos puestos en el BCP en todo el es-

tado. Antes de su cargo en el BCP, trabajó como docente de nivel preescolar y como asesora de transición para la rehabilitación vocacional. La profunda experiencia de Cox la convierte en la persona ideal para liderar el programa del BCP de cara al futuro.

Cox cree en el potencial y las capacidades de los niños y las familias que forman

parte de nuestro programa. Se ha comprometido a que cada niño reciba servicios individualizados y de alta calidad que les permitan satisfacer sus necesidades, superar los obstáculos que se presenten y alcanzar las metas establecidas.

El equipo gerencial del BCP continuará trabajando en forma conjunta con el objetivo de asegurarse de que los niños a quienes prestamos servicios sigan recibiendo los mismos servicios de alta calidad que han obtenido a lo largo de los años. Si bien es cierto que pueden producirse cambios organizacionales en el programa, nuestro compromiso para con los niños se mantiene inquebrantable. Nuestra meta firme se basa en la excelencia histórica del programa.



Imagen cortesía de <https://hhs.texas.gov/services/disability/blind-visually-impaired/blind-childrens-vocational-discovery-development-program>

Al mismo tiempo que le damos la bienvenida al nuevo equipo de liderazgo, también queremos despedir a una querida amiga. Tras 21 años de haber hecho “el mejor trabajo del planeta” (según sus propias palabras), Al’An Kesler se retirará del BCP el 31 de marzo de 2018. Nos pidió que compartamos este mensaje con nuestros lectores:

“Para todos los niños, familiares y profesionales a quienes he tenido el honor de conocer y con quienes he compartido el trabajo... Gracias por dejarme recorrer el camino más increíble y maravilloso de mi vida. Transitarlo junto a ustedes ha sido un regalo y un privilegio. Seguirán estando en mi corazón y en mis plegarias por siempre”.

El BCP continúa adaptándose a los tiempos cambiantes y se esfuerza por satisfacer las necesidades de los niños y las familias a quienes brindamos servicio. Aun cuando modifiquemos nuestro programa para hacer frente a la demanda y optimizar los servicios, los valores y las metas fundamentales del BCP permanecen inalterables. Asumimos el profundo compromiso de que sus niños alcancen su máximo potencial y se conviertan en adultos empleados y remunerados. Continuaremos analizando todos y cada uno de los obstáculos que se interpongan en el camino de sus niños y trabajaremos junto a ustedes para planificar, desarrollar y brindar servicios que les proporcionen las herramientas y las destrezas necesarias para superarlos.

Si desea obtener más información sobre el BCP o necesita ayuda para acceder a los servicios, por favor póngase en contacto con nosotros al:

512-438-2404

BlindChildrensProgram@hsc.state.tx.us

hhs.texas.gov/blind-childrens-program

Servicios de rehabilitación vocacional para estudiantes con discapacidades

Tammy Winkenwerder, especialista del programa de transición de rehabilitación vocacional de la Comisión Laboral de Texas (TWC, Texas Workforce Commission)

Resumen: En este artículo, la Srta. Winkenwerder describe el impacto que tuvo la rehabilitación vocacional en su vida y los cambios federales que darán lugar a nuevas oportunidades para los estudiantes con discapacidades.

Palabras clave: Rehabilitación vocacional, discapacidad, Comisión Laboral de Texas, Ley de Oportunidades e Innovación Laboral, servicios de transición previos al empleo.

Piense en los hechos que más lo afectaron durante su infancia o adolescencia. Sabemos que las experiencias que transcurren en los primeros años de vida delimitan nuestras vidas como adultos. Tengo una discapacidad física. Cuando tenía 14 años, mi escuela hizo las disposiciones necesarias para que mis padres y yo tengamos una reunión con una asesora de rehabilitación vocacional (VR, por sus siglas en inglés). Nos contó sobre las oportunidades y maneras en que podía hacer distintas cosas para ser independiente, ¡como conducir un automóvil! Luego de la reunión, mis padres se sentían un tanto temerosos al respecto, pero recuerdo sentirme con la motivación suficiente para aprovechar aún más la vida. Al igual que la mayoría de mis compañeros, quería formar parte de la sociedad y vivir una vida independiente. Sin embargo, tenía que incorporar muchas destrezas antes de poder hacerlo. Todos debemos atravesar este proceso antes de realizar la transición de la escuela secundaria a la vida adulta. No obstante, quienes sufrimos algún tipo de discapacidad necesitamos de ayuda y capacitación adicionales por parte de personas que se muestran entusiastas respecto de nuestro éxito y que reconocen la innovación y las oportunidades que se presentan.

Las personas que brindan apoyo a jóvenes con discapacidades pueden ser padres, familiares, amigos, docentes e instituciones que asuman un compromiso junto con los administradores de escuelas y los programas gubernamentales, como el programa de VR de la TWC. La Ley de Rehabilitación de 1973 entró en vigencia el año en que nací y gracias a ella soy una persona adulta independiente. La ley se modificó el 22 de julio de 2014 cuando el presidente Obama firmó la Ley de Innovación y Oportunidad para la Fuerza Laboral (WIOA, por sus siglas en inglés). La WIOA tiene por objeto ayudar a quienes buscan trabajo a tener acceso al empleo, la capacitación, la educación y los servicios de apoyo necesarios para alcanzar el éxito en el mercado laboral al ofrecerles trabajadores capacitados a los empleadores. En la WIOA, también se contemplan los programas estatales de VR. Se implementaron cambios significativos para orientar una mayor cantidad de servicios y financiación al comienzo de los VR, cuando los estudiantes con discapacidades comienzan a pensar en posibles carreras profesionales y en su transición a la vida, una vez que terminan la escuela secundaria. Nuestros líderes gubernamentales tomaron conciencia de la importancia de ofrecerle a una persona oportunidades e innovación desde una edad muy temprana.

En la WIOA, se destaca la importancia de preparar para el empleo a los jóvenes con discapacidades, no solo al exigir que los programas de VR inviertan más en los servicios de transición, sino al propiciar que los programas de VR desarrollen asociaciones con organismos educativos, distritos escolares, juntas de fuerza de trabajo, empleadores, facultades y universidades. Por medio de este tipo de asociaciones y servicios, los jóvenes con discapacidades acceden a cinco áreas de capacitación: asesoramiento para la exploración laboral, experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo, asesoramiento sobre oportunidades de inscripción en programas integrales de transición o educación posterior a la escuela secundaria, capacitación de preparación para el lugar de trabajo y autonomía. Estas áreas de capacitación se conocen con el nombre de servicios de transición previos al empleo (Pre-ETS, por sus siglas en inglés).

Las actividades de Pre-ETS están dirigidas a estudiantes de 14 a 22 años que sufren algún tipo de discapacidad y que reúnen los requisitos necesarios para recibir servicios de educación especial de conformidad con la Ley de Educación para Personas con Discapacidad (IDEA, por sus siglas en inglés) o con la sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973. La WIOA también permite que los programas de VR ofrezcan Pre-ETS a los estudiantes que cumplan con los requisitos establecidos en la IDEA y en la sección 504, pero que no se hayan postulado para acceder a los servicios de VR, algo novedoso para los programas estatales de VR. Si el estudiante precisase servicios relacionados con la discapacidad ajenos a Pre-ETS, deberá postularse para acceder al programa de VR. Sin embargo, el factor más importante en relación con Pre-ETS es que las cinco áreas de capacitación que se mencionaron antes deben

tener lugar antes de que el estudiante concluya con el sistema escolar, de manera tal de experimentar una transición ideal hacia la vida posterior a la escuela secundaria.

En las próximas ediciones del boletín informativo Texas SenseAbilities, se incluirán artículos específicos de cada área de Pre-ETS. No obstante, puede resultar útil ofrecer una descripción general de cada actividad de Pre-ETS. Las cinco actividades de Pre-ETS requeridas son las siguientes:

- Asesoramiento para la exploración laboral: Se ayuda a los estudiantes a explorar las distintas oportunidades de trabajo con el objetivo de impulsar la motivación y promover la toma informada de decisiones en relación con las metas profesionales.
- Experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo: Se les presentan a los estudiantes situaciones reales de trabajo para brindarles los conocimientos y las destrezas que necesitarán para establecer una relación entre las experiencias escolares y las actividades laborales de la vida real, además de las oportunidades futuras de desarrollo profesional.
- Asesoramiento sobre oportunidades de inscripción en programas de educación posterior a la escuela secundaria: Los estudiantes reciben información sobre los programas de educación posteriores a la escuela secundaria y sus requisitos, y se les ayuda a decidir cuál es el camino más apropiado para alcanzar el éxito.
- Capacitación de preparación para el lugar de trabajo: Se ayuda a los estudiantes a desarrollar destrezas de preparación para el trabajo, a veces conocidas como destrezas blandas, es decir, un conjunto de destrezas y comportamientos necesarios para el trabajo. De esta manera, se ayudará al estudiante a identificar las destrezas que posee y también aquellas en las

que debe trabajar más, a fin de alcanzar el éxito en el campo profesional.

- **Autonomía:** Se capacita a los estudiantes con algún tipo de discapacidad para que sean autónomos. Esto incluye analizar las discapacidades y adaptaciones que son necesarias. Los estudiantes con discapacidades también aprenderán a expresar sus fortalezas y a darse cuenta de qué manera pueden aportar a la comunidad.

Yo pienso que el aspecto más destacado sobre la WIOA es su capacidad para generar oportunidades para los estudiantes con discapacidades antes de que salgan del sistema escolar. Padres, docentes, pro-

fesionales de VR y los estudiantes en sí pueden buscar las actividades de Pre-ETS que les resulten significativas, más allá de si son grandes o pequeñas. Como dije al comienzo de este artículo, esa primera reunión con una asesora de VR significó un cambio en mi vida. A veces, es necesario contar con el apoyo de ciertas personas y organizaciones para alcanzar el éxito. Como resultado, la persona tiene las mismas oportunidades que quienes no sufren de ningún tipo de discapacidad y puede disfrutar de la vida que soñó, más allá de las discapacidades. Si eres estudiante con algún tipo de discapacidad, te invito a ponerte en contacto con una oficina de VR y descubrir qué puertas estarán abiertas para ti.

Novedades del Organismo de Educación de Texas

Vicki DePountis, especialista del programa para ciegos y discapacitados visuales del Organismo de Educación de Texas

Resumen: En este artículo, la Srta. DePountis analiza de qué manera el Organismo de Educación de Texas (TEA, por sus siglas en inglés) ha mejorado la identificación, la evaluación y los servicios para los estudiantes y su trabajo con individuos, tanto dentro como fuera del organismo, a fin de brindar respaldo a las necesidades particulares de los estudiantes ciegos y discapacitados visuales.

Palabras clave: TEA, ciego, persona con impedimentos visuales, sordociego, educación especial

En el Organismo de Educación de Texas (TEA) están ocurriendo cosas interesantes. En el último año y medio, el organismo llevó a cabo una gran cantidad de actividades orientadas a mejorar la identificación, la evaluación y los servicios para los estudiantes, así como la comunicación con las familias. Y, tal vez, lo más interesante es que el TEA ha incrementado su capacidad para ofrecer soporte técnico mediante la contratación de individuos que poseen amplia experiencia en distintas áreas funcionales relacionadas con la educación especial. Estos especialistas de programas se enfocan en ciertas

áreas, como comportamiento, respuesta ante la intervención (RTI, por sus siglas en inglés), apoyo de los educadores, personas sordas o con dificultades auditivas (DHH, por sus siglas en inglés), proceso basado en el niño, detección y evaluación de niños, discapacidades con bajo nivel de incidencia, discapacidades con alto nivel de incidencia, apoyo familiar, transición con posterioridad a la escuela secundaria, ubicación residencial, preescolar, impedimento visual y datos sobre el plan de desempeño a nivel estatal. Su función primordial consiste en ofrecer experiencia y liderazgo

en lo que respecta a la prestación de asistencia técnica a organismos de educación local (LEA, por sus siglas en inglés) en forma directa, a través de centros de servicios educativos (ESC, por sus siglas en inglés) y por medio de mejoras en las redes y los proyectos de subsidios para el liderazgo a nivel estatal.

El especialista del programa para ciegos y discapacitados visuales colabora con individuos tanto dentro como fuera del organismo para brindar respaldo a las necesidades particulares de los estudiantes ciegos o discapacitados visuales, incluidos los estudiantes que son sordociegos (DB, por sus siglas en inglés). El organismo renueva su compromiso con el Proyecto para la Sordoceguera de Texas mediante la contratación del equipo de asistencia para sordociegos de la Escuela de Texas para Ciegos y Discapacitados Visuales (TSBVI, por sus siglas en inglés) con el objetivo de ofrecer capacitación a quienes trabajan con estudiantes sordociegos en el estado. Se han completado el nuevo Plan estatal para personas con impedimentos visuales (VI, por sus siglas en inglés) y el Plan estatal para DB, en los que se definen las prioridades y se orienta el desarrollo y la prestación de servicios para estudiantes con impedimentos visuales y sordoceguera, respectivamente. Al trabajar con profesionales de la TSBVI, la Comisión de Servicios Humanos y de Salud, la Comisión Laboral de Texas, los grupos de autonomía y los programas de preparación profesional para la universidad se aseguran de compartir información y recursos.

Así mismo, el TEA contrató veintiocho enlaces que destinan el 75 % de su tiempo a centros regionales de servicio y el 25 %, a TEA. Los enlaces trabajan en forma estrecha con los distritos para desarrollar formas innovadoras de hacer frente a los desafíos que se presentan en la educación especial y mejorar las prácticas de desarrollo profesio-

sional. Los enlaces sirven de respaldo en cuanto a la implementación de las prácticas recomendadas para abordar ciertos temas, como la falta de proporción significativa. Además, cuentan con asistencia técnica relacionada con todas las áreas de interés, incluida la discapacidad visual, a disposición inmediata. Los especialistas del programa y los enlaces comparten información sobre los enfoques de instrucción exitosos e innovadores con el objetivo de desarrollar la capacidad en todo el estado.

En noviembre de 2016, el organismo entregó una carta a todos los distritos escolares en la que se aclaraban las obligaciones de detección de los niños, el uso de la respuesta ante las estrategias de intervención, y las políticas y los procedimientos creados para evitar la identificación incorrecta y la representación desproporcionada de estudiantes en los servicios de educación especial. Se ha revisado la publicación Parent's Guide to the Admission, Review and Dismissal Process [Guía para padres en relación con el proceso de ingreso, revisión y egreso] para proporcionarles a los padres información adicional. El organismo también trazó un plan de medidas correctivas orientado a abordar las tres áreas de incumplimiento identificadas en la carta del 10 de enero de 2018 emitida por los Programas de la Oficina de Educación Especial (OSEP, por sus siglas en inglés) del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Los líderes del TEA llevaron a cabo sesiones sobre la participación de grupos de enfoque con diversos grupos de interés en cada uno de los veinte centros regionales de servicios educativos. Se desarrollaron sesiones por separado para educadores, administradores, familias y estudiantes. Se les pidió a todos los asistentes que aporten sus comentarios respecto del plan borrador. Además de las visitas en persona, había una encuesta en línea disponible en el sitio web del TEA cuya finalidad era recoger los aportes derivados de una amplia variedad

de puntos de vista de todo Texas. El liderazgo del TEA también se reunió bajo una modalidad bisemanal con la participación de representantes de la comunidad de defensa de la educación especial. Así mismo, el personal del TEA participó de varias reuniones y conferencias en las que se recogieron aportes y comentarios respecto del avance del desarrollo del plan. Mientras aguarda recibir comentarios por parte de OSEP, el TEA continúa identificando y participando

de actividades en las que se aclaran las diferencias entre la RTI, el programa estatal sobre dislexia, la sección 504 e IDEA. El TEA sostiene su compromiso de trabajar para cumplir con la visión de que cada niño de Texas sea un pensador independiente y se gradúe ya listo para alcanzar el éxito en la facultad, en una carrera profesional o como militar, y también para ser un ciudadano comprometido y productivo.

Niños pequeños que padecen del síndrome congénito por el virus del Zika sufren impedimentos visuales graves

Jason Winkler, MBA, editor

Artículo reeditado de Elsevier <http://www.sciencenewsline.com/source/Elsevier>

Resumen: *En este artículo, se comparte información obtenida de dos estudios que sostienen que el 100% de los niños pequeños brasileños con infección confirmada con el virus del Zika –o con sospechas de haberse infectado con él– nacieron con impedimentos visuales.*

Palabras clave: *ciego, impedimentos visuales, Zika, oftalmología pediátrica, discapacidad visual cortical*

San Francisco, California, 13 de septiembre de 2017

Si bien una de las consecuencias más graves que provoca el virus del Zika (ZIKV, por sus siglas en inglés) en los niños pequeños es la microcefalia, también existe un amplio conjunto de anomalías que ahora se conocen con el nombre de síndrome congénito por el virus del Zika (CZS, por sus siglas en inglés). Algunas de las complicaciones más graves tienen lugar a nivel oftalmológico, como degeneración macular, defectos en la retina, baja agudeza visual, estrabismo y nistagmo. En los dos artículos publicados en el *Journal of the American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus (Publicación de la Asociación Estadounidense de Oftalmología*

Pediátrica y Estrabismo, AAPOS), se evaluó la función visual en niños pequeños con CZS confirmado y sospechado. En ambos estudios, se llegó a la conclusión de que, si bien el 40% de los pacientes presentaban anomalías oculares, el 100% de los niños analizados padecían discapacidad visual. Por lo tanto, se concluye que la discapacidad visual cortical puede ser la causa más frecuente de ceguera en niños con CZS.

En un estudio que se llevó a cabo en Brasil, se examinaron 70 niños pequeños con microcefalia en CAVIVER, un centro de derivaciones y clínica no gubernamental especializado en niños que sufren discapacidades visuales. El centro está ubicado en Fortaleza. Un equipo compuesto por oftalmólogos, neurólogos, genetistas y pediatras, bajo el

liderazgo de Marcia B. Tartarella, doctora en medicina y en filosofía, del departamento de Oftalmología y Ciencias Visuales de la Universidad Federal de San Pablo, en San Pablo, Brasil, se ocupó de evaluar a los niños pequeños de enero a mayo de 2016. Veinticinco de ellos presentaban cambios oftalmológicos: dieciocho tenían anomalías intraoculares, como atrofia coriorretiniana macular, epitelio pigmentario retinal con manchas y palidez del nervio óptico. Siete padecían estrabismo o nistagmo sin anomalías intraoculares. Los once niños a quienes se les evaluó la agudeza visual presentaban parámetros por debajo del nivel de referencia. Los investigadores señalaron que, si bien no pudieron obtener exámenes serológicos específicos que confirmasen que estos pacientes se hubiesen infectado con ZIKV, a todos se los evaluó respecto de otras condiciones infecciosas que podrían ser causantes de la microcefalia.

De acuerdo con la Dra. Tartarella, “No todas las características sistémicas y oculares del CZS tienen lugar en el mismo paciente. Las funciones oftálmicas con características anatómicas particulares pueden ayudarnos a identificar la presencia del CZS en pacientes nacidos con microcefalia”.

En otro estudio que se llevó a cabo en 32 niños nacidos en Pernambuco, Brasil –infectados confirmados con el ZIKV– de mayo a diciembre de 2015, se halló discapacidad visual en todos los pacientes. Catorce pacientes presentaban daños en la retina y/o en el nervio óptico, y anomalías neurológicas o en la neuroimagen detectadas en el momento del nacimiento. Veintiséis madres informaron síntomas o señales compatibles con la infección con el ZIKV durante sus embarazos: trece durante el primer trimestre, nueve durante el segundo y tres durante el tercero. Veintiséis de los niños nacieron a término, mientras que seis lo hicieron de manera prematura.

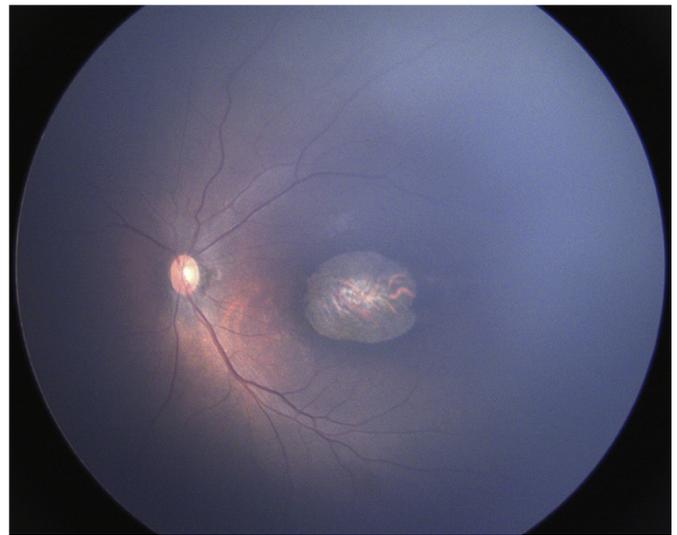


Photo: La retina puede verse comprometida de varias maneras. Imagen del fundus de ángulo amplio (sistema RetCam) del ojo izquierdo de un niño con síndrome congénito por el virus del Zika donde se observa gran cicatriz coriorretiniana en la región macular..

Sin embargo, de acuerdo con la investigadora Liana O. Ventura, doctora en medicina y en filosofía, de la *Fundação Altino Ventura [Altino Ventura Foundation] (FAV)* y miembro del departamento de Oftalmología de HOPE Eye Hospital, Recife, Brasil, dicho compromiso retinal no siempre se encuentra presente. “Sorpresivamente, el presente estudio arrojó que, independientemente del compromiso del fundus, todos los niños presentaban algún tipo de impedimento visual, lo que permite inferir que la discapacidad visual está relacionada en mayor medida con el daño profundo provocado en el sistema nervioso central. A partir de estas conclusiones, cobra fuerza nuestra suposición de que el daño cerebral es la principal etiología para la discapacidad visual en niños con CZS”.

En la editorial que acompaña este artículo (disponible en [http://www.jaapos.org/article/S1091-8531\(17\)30547-5/fulltext](http://www.jaapos.org/article/S1091-8531(17)30547-5/fulltext)), Sonja A. Rasmussen, doctora en medicina y con una maestría en ciencias, y los coautores

sugieren que, a medida que evoluciona nuestro conocimiento sobre los efectos de la infección con el virus del Zika, podemos aprender de la experiencia derivada de la infección con rubéola durante el embarazo. A partir de una sagaz observación realizada por el oftalmólogo Norman Gregg en el año 1941, seguida por las descripciones de un amplio conjunto de manifestaciones, se comprendieron los efectos absolutos de la infección con rubéola congénita.

Según el Dr. Rasmussen: “Hay datos limitados disponibles sobre el índice de hallazgos oftalmológicos en pacientes nacidos de mujeres infectadas con el ZIKV durante

el embarazo. Debido a que la mayoría de los estudios se han dedicado a evaluar en detalle a los niños pequeños infectados con el ZIKV, confirmados o sospechados, que padecen microcefalia, se requieren otros estudios para comprender los hallazgos oculares en los niños pequeños con infección con ZIKV congénito y que no presentan microcefalia. Además, se desconoce con qué frecuencia los niños nacidos sin anomalías detectables por infección con el ZIKV desarrollarán problemas más adelante (por ejemplo, discapacidad cognitiva, pérdida de la audición, hallazgos oculares), tal como ocurrió con otras infecciones congénitas, por ejemplo, la rubéola”.

Zika Information en español

1. [Enfermedad del virus del Zika \(Enciclopedia Médica\)](#)
2. [Enfermedad por el virus del Zika \(Organización Mundial de la Salud\)](#)
3. [Infección por virus Zika \(Organización Panamericana de la Salud\)](#)
4. [Virus del Zika \(Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades\)](#)



*Descripción:Español: información Zika Fecha: 21 de julio de 2017
Fuente: Trabajo propio Autor: Poochgreg*

Recursos de interés

Presentación sobre educación especial del Consejo Estadounidense de los Ciegos (American Council of the Blind, ACB):

<http://acb.org/education>

Padres, docentes y defensores estudiantiles! El Comité de Educación Especial del ACB ha reunido un útil podcast sobre la defensa de los niños tanto dentro como fuera de la clase. En esta serie, se ofrece una descripción de las leyes, las regulaciones, los procedimientos y las prácticas. ACB considera que se trata de una herramienta para padres y docentes en su preparación hacia el Programa de educación individualizado (IEP, por sus siglas en inglés).

Centro Regional de Recursos para la Ceguera de la Universidad Occidental de Oregón

<http://www.dbinterpreting.org/>

Universidad Occidental de Oregón (WOU, por sus siglas en inglés) ha recibido financiación para establecer un centro nacional para la interpretación de la sordoceguera. El Centro Nacional de Recursos y Capacitación para la Interpretación de la Sordoceguera (DBI, por sus siglas en inglés) mejorará el acceso a la comunicación de personas que padecen sordoceguera.

Aplicación de Uber ofrece consejos básicos sobre el lenguaje de señas para conversar con conductores sordos o con dificultades auditivas - Mac Rumors

<https://www.macrumors.com/2017/09/29/uber-app-sign-language-hard-of-hearing-drivers/>

Nueva herramienta permite que las personas con sordoceguera “vean” televisión de manera independiente

<https://www.rt.com/news/389254-deaf-blind-television-app/>

¿Hispanoparlantes en búsqueda de juegos para el iPad?

A continuación, se incluye una grabación con una demostración en audio de cuatro minutos del juego Blindfold Gesture Bop en español:

<https://www.spreaker.com/user/6942838/demostrocion-del-juego-blindfold-bop-par>

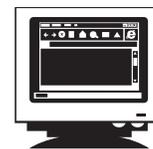
Puede descargar Blindfold Gesture Bop aquí:

<https://itunes.apple.com/us/app/blind-fold-bop/id1272873004?ls=1&mt=8>

Fundación Estadounidense para Ciegos (American Foundation for the Blind, AFB)

¿Tiene estudiantes que comenzarán la universidad este año? Eche un vistazo a la nueva información en AFB:

<http://www.afb.org/info/living-with-vision-loss/for-job-seekers/lesson-plans-for-teachers-and-professionals/transition-to-college-program-activity-guide/1234>



Editor en Jefe

Holly Cooper (512) 206-9217

cooperh@tsbvi.edu**Asistente del editor**

Melanie Schacht

schachtm@tsbvi.edu**Editor del sitio de Internet**

Stacey Rayos

rayoss@tsbvi.edu**Editores de Sabiduría Familiar**

Edgenie Bellah

bellahe@tsbvi.edu

Rachel Simpson

simpsonr@tsbvi.edu**Editor de Prácticas Eficaces**

Ann Adkins

adkinsa@tsbvi.edu**Editor de Noticias y Puntos de Vista**

Gay Speake

gay.speake@hsc.state.tx.us

Publicado semestralmente: Marzo y noviembre

Disponible en inglés, español y audio en el sitio de Internet de TSBVI:

www.tsbvi.edu

La versión en audio de TX SenseAbilities es proporcionada por Learning Ally, Austin, TX.

Para solicitar un aviso por correo electrónico cuando se publique una nueva edición en la web o para dar de baja una suscripción por correo, comuníquese con Melanie Schacht a través de schachtm@tsbvi.edu

Para que un artículo se considere para su publicación, el mismo deberá enviarse por correo electrónico a los editores de la sección, a las direcciones que aparecen a continuación o por correo regular a:

TSBVI Outreach
1100 West 45th Street
Austin, TX 78756**Escuela de Texas para las personas ciegas y con deficiencias visuales**

Programas de Integración

www.tsbvi.edu | 512-454-8631 | 1100 W. 45th St. | Austin, TX 78756**Programa de descubrimiento y desarrollo vocacional para niños****Ciegos del Departamento de Salud y Servicios Humanos de Texas**<https://hhs.texas.gov/services/disability/blind-visually-impaired/blind-childrens-vocational-discovery-development-program>

1-877-787-8999



Este proyecto cuenta con el apoyo de los Programas de la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Las opiniones que aquí se expresan son de los autores y no necesariamente manifiestan la postura del Departamento de Educación de los Estados Unidos.