

TX SenseAbilities

UNA PUBLICACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD VISUAL Y SORDOCEGUERA PARA FAMILIAS Y PROFESIONALES



Un estudiante con discapacidad visual lee un cuento escrito en texturas. Lea más sobre el camino alternativo de Aidan hacia el braille y la alfabetización en la página 27.

SABIDURÍA FAMILIAR

TSBVI Family Lynx	2
Mi historia de éxito	4
¡Participen!.....	8
Día del Bastón Blanco.....	9
Uso de mascarilla	12

PRÁCTICAS EFECTIVAS

Básicos de intervención temprana.....	16
Alfabetización para pequeños.....	21
El camino de Aidan hacia el braille.....	27

NOTICIAS Y OPINIONES

TSBVI en el nuevo año.....	36
Evaluación de carreras	37
Programas a corto plazo de TSBVI.....	40
Prepararse en el verano.....	43

TX SenseAbilities es una colaboración de la Escuela para Ciegos e Impedidos Visuales de Texas, el Programa de Descubrimiento y Desarrollo Vocacional de Niños y Personas con Servicios Humanos de Texas (BCVDDP) y la Comisión de la Fuerza Laboral de Texas (TWC).

¡Regístrate ahora!



<https://qrco.de/lynxform>

TSBVI Family Lynx



Misión

TSBVI Family Lynx establecerá una comunidad de TSBVI que conecta a las familias y les habilita a trabajar juntos para apoyar al uno y al otro y a la escuela. Nuestra meta es apoyar, escuchar, y aprender de todos los padres y guardianes.

Las familias de TSBVI están ansiosos para aprender de y animar al uno y al otro durante cada etapa de su jornada. Trabajando juntos, somos más fuertes y más habil para apoyar las familias, a los estudiantes, a los empleados, y a los administradores de TSBVI.

Lynx = "links" o sea vincular, enlazar, relacionar ¡De eso nos tratamos!

Propósito

- TSBVI Family Lynx es una organización compuesta de las familias de TSBVI incluyendo esos estudiantes que asisten en programas de plazo corto, el programa EXIT, sesiones de verano, y estudiantes de día. No hay que pagar cuota para unirse.
- Nos juntamos regularmente durante el año escolar para conectarnos y hablar sobre proyectos que apoyan a todos los estudiantes, a los empleados, y al uno y al otro.
- Proveemos una red electrónica de apoyo para las familias para que compartan sus experiencias sin juicio.
- TSBVI Family Lynx establece y mantiene una relación trabajadora entre las familias y la comunidad escolar de TSBVI.
- Apoyamos los programas educadores y actividades de la currícula extra de la escuela por medio de servicios voluntarios y involucramiento.
- TSBVI Family Lynx anima cohesión escolar y espíritu escolar.
- Family Lynx no tiene una misión para alzar fondos. El grupo necesita apoyo financiero de parte de la Administración de TSBVI.

Conectando enlaces entre sí y dando apoyo a TSBVI

Registración (Inscripción)

- **Llenar la forma de registración** – <https://qrco.de/lynxform> (o haga escaner del Código QR.)
- **Gratis** – no hay que pagar cuota.
- **Miembros - Solamente** – anuncios por correo electrónico y acceso a Facebook privado de Family Lynx y Google Drive privado con Directorio de Miembros Family Lynx y más...

Facilito



No es necesario registrarse para atender a las reuniones pero es un modo de demostrar su apoyo a los alumnos, familias y personal de TSBVI. También recibirá acceso y oportunidades para involucrarse.

Fechas para Juntas de Primavera



- 16 de febrero, 7 pm
- marzo (no hay junta Vacaciones e Primavera)
- 13 de abril, 7 pm
- 11 de mayo, 7 pm

Proyectos Iniciales

- **Carretón de Bienvenida Wildcat** - Saludar a las familias que toman excursiones de la escuela. Enviar cartas de bienvenida a padres nuevos y paquetes para estudiantes entrantes y estudiantes de verano. Hacer letreros para las puertas de los dormitorios de cada estudiante nuevo para darles una bienvenida el Día de Registración.
- **Directorio Family Lynx** - Directorio disponible solamente a los miembros de Family Lynx vía Google Drive del grupo.
- **Empleados a-GARRAs** - Celebra a los empleados de TSBVI con muestras de aprecio durante todo el año. Letreros con "We a-Pawd You" se pueden poner en las puertas de salón y otras áreas de común.
- **Aprecio de los Empleados** - Celebra a los maestros, a las maestras y a las enfermeras durante la Semana de Aprecio por los Maestros/Maestras/ Enfermeras, incluyendo otros empleados quienes trabajan con nuestros niños y niñas en fechas designadas durante el año: Residencial, Hogar Fines de Semanas (Weekends Home), Equipo de Limpieza, Cafetería, Administración, Seguridad, Facilidades, etc.
- **Representantes de Conferencia** - Pueden asistir conferencias como representantes de TSBVI. Pueden hospedar (dirigir) una sesión de Preguntas y Respuestas sobre la escuela y como es tener un hijo/hija asistir a la escuela.
- **Ropa Espíritu y Orgullo de Lynx** - Ropa espíritu y orgullo y lo que está relacionado a ropa de Family Lynx y TSBVI está disponible en línea.
- **Jardín de Sensorio** - Diseñar y construir en el terreno escolar un jardín de sensorio.
- **Panel de Padres Oradores** - Padres que les gusta participar en juntas con el propósito de hablar y compartir en sesiones en la escuela o fuera de la escuela.

*¡En Sus Marcas,
Listos, Fuera!*

Proyectos Futuros

- **Mezclador Para Recepción de Ex-Alumnos** - Evento que tomará lugar en la escuela durante la celebración del Día de Bastón Blanco para conectar estudiantes que están asistiendo clases y alumnos anteriores y sus familias.
- **Lynx Ex-Alumnos** - Crear una red electrónica de ex-alumnos para estudiantes y familias.
- **Proyecto Ex-Alumnos "¿Dónde Están Ahora?"** - Alumnos anteriores y sus padres compartiendo reflejos de sus vidas después de TSBVI.
- **Equipos de Hogar** - Crear oportunidades para las familias en la misma área que se conozcan.
- **Proyecto Ayudando Garras** - Ofrece ayuda a los empleados como voluntario(a) con proyectos variados en la escuela, opciones remotas podrán ser disponibles.
- **Proyectos de Embelleza del Terreno** - Trae alegría al terreno de la escuela y los dormitorios por medio de arte tocable, columpios, bancos, arquitectura de jardines, y decoraciones para días festivos.

*Tantas
Posibilidades ...*

Quién

- **Miembros** - Todos los padres, otros miembros de la familia y guardianes de todos los estudiantes (día, residencial, programa EXIT, session-corta, verano) están animados para unirse.
- **Grupos de Proyecto, Los que Encabezan, y Los que Co-Encabezan** - Miembros pueden seleccionar proyectos para involucrarse y en que trabajar.
- **Líderes** - un equipo de líderes de organización en vez de miembros de la mesa elegida que servirá por un término de dos años. Líderes de fundación son Patti Bushland (mamá de Mary Rose), Barbara Knighton (mama de Joshua), Pauline Mann (Mama de Ethan), Amy Potts (mama de Rees).
- **Empleados de Intercomunicaciones** - Katherine Houck, Yolanda Shaw, Edgenie Bellah.
- **Empleados Representantes** - Miembros que son empleados de TSBVI representando varias áreas de la escuela.

+ ¡TU! regístrate hoy!



<https://qrc00.de/lynxform>

Mi historia de éxito

Garland Goodwin, estudiante que ingresará a la universidad

Resumen: Garland, un estudiante con síndrome CHARGE, describe sus experiencias en la escuela pública y los apoyos que le permitieron participar de forma completa y exitosa.

Palabras clave: CHARGE, interventora, defensa, adaptaciones, éxito del estudiante, escuelas públicas

El síndrome CHARGE es un trastorno que afecta muchas áreas del cuerpo y las letras que forman la palabra “CHARGE” representan estas diferentes áreas. Debido al síndrome CHARGE, tengo deficiencia para deglutir y tuve una sonda G desde que nací hasta los 5 años. También tengo deformación interna y externa de ambos oídos; por ese motivo tengo audífonos súper potentes junto con un trastorno del habla. Tengo colobomas bilaterales y alto riesgo de sufrir un desprendimiento de retina. Mi poca visión es el motivo por el que uso gafas especiales con lentes gruesas. También tengo muchas otras características del síndrome CHARGE.

De pequeño, me gustaba mucho Thomas, la locomotora. Siempre me encantó coleccionar Transformers, Power Rangers y Build-a-Bears. En la primaria, arranqué Tae Kwon Do. Me ayudó a conseguir más equilibrio y seguridad en mí. En la escuela preparatoria, cursé teatro como optativa. Me gustaba ayudar a armar los escenarios y encontrar diferentes musicalizaciones para las escenas. Incluso escribí una obra de teatro que fue actuada por actores verdaderos en el Stage West



Garland Goodwin posa delante de su casa.

Theatre en Fort Worth. Me encanta ser voluntario de la Casa de Ronald McDonald en Fort Worth, haciendo cosas sencillas como limpiar las salas de juegos para los niños. Disfruto montar en bicicleta con mi mamá en mi bici. Me encanta viajar por

todo el país y acampar con mi familia. Una de mis otras cosas favoritas es manejar mi carrito de golf por mi barrio, ¡pero es incluso más divertido llevar a otros!

Me gustaría hablar sobre cómo tuve éxito en la escuela pública mientras trabajaba con adaptaciones provistas por el distrito escolar. Empecé la escuela pública temprano, cuando tan solo estaba en preescolar. La escuela a la que iba tenía intérpretes y sabían cómo enseñarles a estudiantes sordos. La mayoría de los otros niños de mi clase tenían sordera profunda. Me cambié de escuela cuando empecé el kínder porque las maestras en la nueva escuela eran más afectuosas y estaban dispuestas a trabajar con el IEP. Al final del primer grado, tuve una consulta con la Texas School for the Blind and Visually Impaired (TSBVI) en mi casa y en la escuela. Esa



Garland pasea por el barrio en su carrito de golf.

consulta me ayudó a conseguir muchas adaptaciones para la escuela. Outreach de la TSBVI regresó en cuarto grado para otra consulta y ayudar a capacitar a mis maestros. En quinto grado, tuve mi primera interventora y me fue un poco mejor en la escuela. Ese mismo año, me acosaron en el baño algunos estudiantes que apagaron las luces cuando estaba allí. Después de ese incidente, mi mamá sugirió que la escuela me permitiera usar el baño de las maestras. Como pusieron eso en mi IEP, seguí usando el baño de los maestros durante toda mi escuela media y preparatoria.

Mi mamá me defendió a mí y luchó por todas mis adaptaciones. Teníamos reuniones de ARD dos veces al año hasta mi séptimo grado para asegurarnos de que mis maestros todavía entendieran mis adaptaciones y para hacer cualquier cambio que fuese necesario. Mi mamá trabajó con otros en el distrito y la TSBVI para defenderme. Mi mamá siempre investigó qué pedir y después hizo sugerencias para conseguir esa adaptación. Ella les recordaba a todos en la reunión que TODOS estaban allí para asegurarse de que el comité no me predispusiera para fracasar. Aprendió tanto del sistema de tanto que me defendió que terminó pudiendo ayudar a otros padres con hijos con necesidades especiales.

En sexto grado, pasé a una escuela que combinaba los grados de escuela media y preparatoria. Empecé a trabajar con una nueva interventora y tuve más adaptaciones. Por mis problemas de visión y las claraboyas realmente brillantes en la escuela, me permitieron usar una gorra adentro, aunque iba en contra del código del uniforme. Mis maestros me daban notas y mi interventora era mi escriba,

(cont.)

Mi historia de éxito—continuado



Garland posa con su mamá, Michelle.

entonces escribía las respuestas por mí. Usaba elevadores porque las escaleras estaban abarrotadas y podía perder el equilibrio y caerme, posiblemente perdiendo mi visión residual si se desprendían mis retinas. Me dejaban salir cinco minutos antes de que terminara la clase para que pudiera caminar por los corredores que no estaban abarrotados de estudiantes. Durante las pruebas, iba a otro salón solo con mi interventora o alguien para escribir y leer las preguntas para mí durante la prueba. Mi interventora tuvo la mayor influencia en mi educación.

En la escuela media, pude participar en Junior Cadet Corps. Pude estar en un programa tipo militar, incluso cuando no puedo alistarme en el verdadero ejército. Me encantó la escuela media porque sabía qué esperar del horario, y los maestros seguían el IEP que tenía vigente. La escuela preparatoria fue parecida a la escuela media porque no tuve que cambiar de escuela. Tuve la misma interventora que tenía en séptimo grado y ¡ella es maravillosa! Los maestros trabajaron con mi interventora para asegurarse de que me mantuviera al

día y tuviera papel con tipografía grande y los materiales que estábamos usando. Mi distrito escolar le entregó una laptop a cada estudiante. Mi laptop tenía el software Dragon que traduce voz a texto para poder hablar fácilmente y las palabras aparecen en la pantalla de la computadora. Esto me ayudó a apuntar mis ideas rápidamente, lo que me cuesta mucho por escrito porque tengo “trastorno para la expresión escrita”.

En la escuela preparatoria, tuve muchísimas tecnologías que me ayudaron a poder completar las tareas escolares. Usé dispositivos de lupa especiales, software Dragon y otros programas de computadora. Probé muchos programas y dispositivos que me podrían ayudar hasta que encontré el que mejor me funcionaba a mí.

Mi experiencia general con el sistema de escuela pública y tener CHARGE fue mayormente positiva. Tuve muchísimas personas que me apoyaron, incluidos mis padres, maestros, administradores, terapeutas y amigos. Siempre trabajé muy duro en la escuela y mis padres siempre me apoyaron. Mi experiencia ha sido diferente por el hecho de que he ayudado a mis padres a forjar el futuro de mi educación y de otros niños con discapacidades y necesidades especiales. Si tuviera alguna otra discapacidad además del síndrome CHARGE en la escuela, sería completamente distinto pero de todos modos tuve una experiencia realmente maravillosa. Tengo que ayudar a enseñarles a los demás sobre el síndrome CHARGE, solo por estar allí o por hacer que ayudaran a defenderme en el sistema educativo.

Como el síndrome CHARGE es tan complejo, puede ser difícil recibir una educación pública. Muchos padres con hijos que tienen síndrome CHARGE deberían poder acudir al sistema de escuela pública con confianza, sabiendo que alguien lo ha hecho antes y lo ha logrado. Me considero una historia de éxito porque logré atravesar una porción enorme de mi carrera educativa. Recibí muchas A y B en la escuela todo el tiempo y trabajé duro para conseguirlas. Nunca me regalaron nada. Creo que soy muy listo porque aprendí mucho en la escuela. Puedo leer y escribir, aun cuando mi manuscrita no es la mejor. Sé matemáticas ¡y hasta me gusta! Me gustan todas las materias de la escuela, sin importar cuán difíciles. Me gustan los retos y ¡AMO aprender!

Me gradué entre el 20% mejor de mi clase con un diploma distinguido y un GPA de 3.9. Voy a asistir a Tarrant County College con una carga completa de cursos para el semestre de otoño. Por ahora, voy a estudiar administración de empresas. Espero que mis acciones inspiren a cualquiera con una discapacidad o necesidades especiales a hacer lo que yo hice. Logré más que pasar por la escuela pública. Me va muy bien y tengo metas para mi futuro. Con mi historia, quiero inspirar a más niños con necesidades especiales a asistir a la escuela pública. Quiero inspirar a los padres a mandar a sus hijos a la escuela pública. La escuela pública les permitirá a los estudiantes enseñarles a los demás sobre sus discapacidades. También quiero asegurarles a los padres que hay cosas que pueden ayudar a sus estudiantes que son libres cuando lo necesitan.

(cont.)

Mi historia de éxito—continuado

Quiero que los padres sepan que tener un hijo con necesidades especiales es lo mismo que tener cualquier hijo, solo que con una discapacidad. No es una maldición. No es “por qué a mí”. No deberían tener expectativas negativas de su hijo. Son especiales en su propia manera y pueden ser exitosos. Solo deben ocuparse de ayudarlos a saber quiénes son y cómo

trabajar duro. Para los padres que mandan a su hijo con necesidades especiales a la escuela, les recomiendo insistir en conseguir esas adaptaciones. El distrito puede decir que no pero los padres son los que mejor conocen a sus hijos y su hijo podría realmente necesitarlas. No se den por vencidos. Siempre trate de a su hijo las adaptaciones correctas. ◆

¡Participen! Un comentario sobre participación familiar

El Departamento de Outreach de la TSBVI sabe que las familias son el núcleo de la creación de oportunidades de aprendizaje enriquecedoras para los niños con discapacidades visuales, incluso para aquellos niños que son sordociegos o tienen discapacidades múltiples. Las familias son la fuerza guía detrás de todas las decisiones de vida de sus niños. Para ayudar a las familias a ganar confianza y eficacia, proveemos información, conexiones y capacitación adaptada a los estilos particulares de cada familia. Nos asociamos con organizaciones familiares estatales y nacionales, centros de servicios educativos y otras agencias estatales para proveer una variedad de servicios para apoyar a las familias dentro de sus comunidades.

- Las familias pueden comunicarse con un coordinador de participación familiar para:
- Hablar sobre asuntos familiares, incluso la participación en la comunidad de su hijo, el programa escolar y apoyos relacionados.
- Solicitar capacitación en diversos temas relacionados con tener hijos con discapacidades visuales.
- Explorar la capacitación sobre liderazgo familiar.
- Solicitar ayuda financiera para participar en la capacitación de Outreach, incluso para traslados, alojamiento, inscripción, cuidado infantil y comidas.
- Saber más sobre educación especial, discapacidades visuales, organizaciones familiares, exenciones de Medicaid, recursos para la transición a la adultez y recursos en su zona.

Si desea comunicarse con un coordinador de participación familiar de la TSBVI, escriba un correo electrónico a:

- Edgenie Bellah (Equipo de sordoceguera) - bellahe@tsbvi.edu
- Yolanda Shaw (Equipo de discapacidades visuales) - shawy@tsbvi.edu

Día del Bastón Blanco en Texas

Christopher Tabb, Coordinador de orientación y movilidad para todo el estado del Programa Outreach de la TSBVI

Resumen: El autor comparte información sobre la historia detrás de la celebración del Día del Bastón Blanco y cómo es reconocida en todo el estado de Texas.

Palabras clave: Día del Bastón Blanco, Día de igualdad de americanos ciegos, Mes de concientización de la ceguera, TSBVI

El Día del Bastón Blanco es generalmente reconocido el 15 de octubre de cada año y originariamente fue establecido por el presidente Lyndon B. Johnson en 1964. El presidente Johnson dijo: “Un bastón blanco en nuestra sociedad se ha convertido en uno de los símbolos de la capacidad de una persona ciega de moverse por sus propios medios”. En la actualidad, el Día del Bastón Blanco se celebra de diferentes maneras por todo el país, y, a pesar de que no siempre caen el 15 de octubre, las celebraciones se suelen programar alrededor de esa fecha. Esto parece adecuado porque octubre es conocido como el mes de la concientización de la ceguera. El Día del Bastón Blanco también se ha dado a conocer como el día de la igualdad de los americanos ciegos, como fue presentado por una proclamación del presidente Barack Obama

en 2011. La proclamación del presidente Obama declaraba: “En el día de la igualdad de los americanos ciegos celebramos los logros de los americanos ciegos y discapacitados visuales y reafirmamos nuestro compromiso para fomentar su completa integración social y económica”.

En Austin, la celebración anual del Día del Bastón Blanco ha tenido varias sedes. Por muchos años se realizó en el centro en el Republic Square Park e incluyó una marcha desde el Capitolio del Estado hasta el Ayuntamiento de Austin, donde se hacían los discursos. Las actividades seguían en el parque con música, comida, juegos, actividades y expositores. Los músicos destacados solían incluir ciegos y discapacitados visuales y se seleccionaban los juegos en base a la facilidad de adaptación. En los úl-

(cont.)

Día del Bastón Blanco—continuado



Los estudiantes y el personal marchan en el campus de la TSBVI por las actividades del Día del Bastón Blanco.

timos años, el evento anual se realizó en la Texas School for the Blind and Visually Impaired (TSBVI) y está abierto al público. Los estudiantes de la TSBVI y los miembros de la comunidad han disfrutado de maquillaje artístico, juegos y actividades físicas como balones para cobayos y castillos inflables.

En Houston, el evento del Día del Bastón Blanco suele empezar con una marcha que recorre la ciudad y culmina en la alcaldía. Después, empieza una gran celebración con música en vivo, comida, expositores y más. El 2020 marcó la 13.ª celebración anual del Día del Bastón Blanco y la primera celebración virtual para Houston. El presidente del evento de 2020 Benigno Aceves quería

realmente llevar a la ciudad un programa con un reparto “fuera de serie”. Lo logró gracias a la colaboración de dos oradores de la NASA. Cientos de asistentes de todo el estado participaron en las dinámicas interacciones virtuales, escucharon a atrapantes oradores, presenciaron actuaciones estelares de houstonianos ciegos y ¡ganaron premios virtuales con su número de entrada! El comité del Día del Bastón Blanco de Houston y los socios de apoyo siguieron enviando el mensaje de siempre intentar alcanzar las estrellas y esforzarse por lograr tus metas. Las celebraciones para Austin y Houston cuentan con un fuerte respaldo de la Comisión de la Fuerza Laboral de Texas (TWC) y suelen realizarse en días difer-



El Día del Bastón Blanco reunió a muchos estudiantes y miembros de la comunidad.

entes para garantizar la distribución adecuada de recursos y alentar una mayor asistencia de individuos de todo el estado.

Con los años, el norte de Texas ha celebrado el Día del Bastón Blanco con una caminata en el centro de Fort Worth que incluye una reunión para almorzar en Northside Stockyards y una visita al Kimbell Art Museum. Cada año la celebración del norte de Texas intenta incorporar la historia del Día del Bastón Blanco a su celebración a la vez que provee una oportunidad para usar habilidades de traslado independiente con una caminata en el área céntrica, una búsqueda del tesoro en los corrales y el recorrido de las muchas exhibiciones del museo. El norte

de Texas también provee una oportunidad para explorar un autobús quieto, viajar en un autobús de la ciudad y ver proveedores.

A pesar de que las celebraciones de 2020 del Día del Bastón Blanco fueron significativamente afectadas por las medidas de seguridad por la pandemia del COVID-19, el día siguió siendo uno en el que se destacaron la independencia y las capacidades de las personas ciegas y discapacitadas visuales. Austin, Houston y el norte de Texas realizaron celebraciones virtuales con oradores invitados para ayudar a homenajear y reconocer la importancia del día junto con la independencia que representa. ◆

Usar mascarillas... y gafas... y audífonos

Amy Potts, Madre de la TSBVI

Resumen: Una madre comparte consejos para fomentar el uso de mascarillas para niños sordociegos.

Palabras clave: sordociego, mascarillas, COVID-19, pandemia, audífonos, Lengua de Señas Norteamericana, ASL



Rees usa una mascarilla verde afuera en el campus de la TSBVI.

Las restricciones por el COVID pueden plantear problemas específicos para los individuos con pérdida de visión y audición combinada. Puede ser difícil que ellos entiendan los requisitos de uso de mascarillas y distanciamiento social y el cambio de la rutina habitual puede alterarlos. Nuestro hijo Rees de 14 años es sordociego y es un estudiante en la TSBVI. Participó en apren-

dizaje desde casa la primavera pasada durante la pandemia y cuando fue el primer día para regresar a la escuela en persona nos dimos cuenta de que era el momento para concentrarnos realmente en que él usara una mascarilla. Sabíamos que para él no sería sencillo, porque usa audífonos bilaterales y gafas, lo que significa que ya tiene muchas cosas sobre su rostro y detrás de las orejas.

Me reuní con su equipo de la TSBVI frecuentemente durante la transición y todos aportamos ideas para ayudar a Rees a aprender a aceptar el uso de una mascarilla. Su maravillosa instructora residencial, Danielle Caren, preparó un video solo para él, basado en uno de sus libros favoritos “Pete el gato”. El video muestra un relato llamado “A Rees le encanta su mascarilla verde” presentado en lengua de señas norteamericana (ASL) y una canción. El relato se basa en el libro de 2008, *Pete el gato: I Love My White Shoes* de Eric Litwin y James Dean, publicado por HarperCollins. Creé un avatar (una representación gráfica de una persona) de un niño con gafas y una mascarilla verde para agregarle otro elemento visual al video.



La autora creó un avatar para representar a su hijo.

A Rees le encantó este video y lo miró una y otra vez. Definitivamente esto lo ayudó a acostumbrarse a usar la mascarilla y a asociarla con una de sus integrantes favoritas del personal además de con una canción que disfrutaba. Además, su maestra hacía que los estudiantes usaran mascarillas durante los llamados por Zoom incluso antes de regresar al campus. En consecuencia, Rees aprendió a tolerar bien su mascarilla antes de regresar al salón de clase.

Consideraciones para la elección de mascarillas

Decidí que sería más fácil que mi hijo identificara sus propias mascarillas si todas las 10 mascarillas requeridas para la escuela fueran idénticas. Pedí por internet 10 mas-



La instructora residencial de Rees, Danielle Caren, seña y canta la canción de la mascarilla verde que creó para él.

(cont.)

Usar mascarillas—continuado

carillas verdes. La tela es delgada y suave para que no resulte muy incómoda detrás de sus orejas. Le pegué etiquetas táctiles con el nombre para ayudar a Rees y a los demás a reconocer al dueño. Una correa de las gafas se une a los lazos para la oreja de la mascarilla para evitar que se caiga al suelo. Si se quita la mascarilla, no se caerá al piso, lo que le facilita volver a encontrarla además de ser más higiénica.

Probamos con diversos estilos de mascarilla para encontrar la que fuese más cómoda para Rees detrás de las orejas. También es posible usar extensores de mascarilla que alejan los lazos de la mascarilla de la parte posterior de las orejas. Busque “extensor de mascarilla” por internet y encontrará muchas opciones para realizar o comprar.

Todas las mascarillas pueden bloquear o distorsionar sonidos, sobre todo los sonidos de frecuencias altas. El audiólogo de Rees subió los ajustes de frecuencias altas en los

audífonos y eso sirvió. Algunos audífonos ahora vienen con un ajuste para “mascarilla” (“Face Mask Mode”), que también puede servir.

Consejos para comunicarse con personas con pérdida de visión y/o audición

Las mascarillas transparentes son grandiosas para comunicarse con alguien que lee los labios. Pero para aquellos con pérdida de visión y audición, las mascarillas transparentes crean incluso más bloqueo y distorsión de sonidos, además de que quienes tienen poca visión es menos probable que lean los labios.

Para ayudar a Rees a oír a alguien que usa una mascarilla, enviamos el micrófono por Bluetooth que se empareja con los audífonos de Rees a la escuela (es parecido a un sistema FM que algunos estudiantes pueden usar). Cualquiera que trabaje con él lo puede usar y le provee un estímulo adicional. ◆



Las mascarillas con paneles transparentes sirven para algunos estudiantes.

Referencias:

Centro para la audición y comunicación (7 de mayo de 2020). Mascarillas e hipoacusia. <https://www.youtube.com/watch?v=22WI7LvWvLo&feature=youtu.be>

Vivir con hipoacusia (25 de agosto de 2020) Hipoacusia: ¿Las mascarillas transparentes son realmente la respuesta? <https://livingwithhearingloss.com/2020/08/25/hearing-loss-are-clear-masks-really-the-answer/>

Salud pública -- Seattle y Condado de King (11 de mayo de 2020). Información sobre cubrebocas para miembros de la comunidad de sordos, hipoacúsicos y ciegos. <https://www.kingcounty.gov/depts/health/covid-19/care/~media/depts/health/communicable-diseases/documents/c19/face-coverings-guidance-ASL.ashx>

The Hearing Review (6 de agosto de 2020). “Face Mask Mode” ahora se ofrece en los audífonos Signia. <https://www.hearingreview.com/practice-building/office-services/telehealth/face-mask-mode-now-offered-in-signia-hearing-aids>

Para obtener más ideas sobre el uso de mascarillas, consulte también:

Ideas para ayudar a los estudiantes con discapacidades múltiples incluso sordoceguera a usar mascarillas y cubrebocas <https://www.pathstoliteracy.org/strategies/ideas-helping-students-multiple-disabilities-including-deafblindness-wear-masks-and-face>

Enseñanza de conceptos relacionados con el COVID a estudiantes con discapacidades múltiples o sordoceguera

<https://www.pathstoliteracy.org/blog/teaching-covid-related-concepts-students-multiple-disabilities-or-deafblindness>



La mamá de Rees encontró la mascarilla más cómoda para él.

Básicos de intervención temprana: Una realidad virtual

Karen Borg, Directora del Parent Infant Program for the Blind and Visually Impaired de las Utah Schools for the Deaf and Blind

Resumen: Karen Borg comparte información sobre la prestación de servicios de teleintervención para niños desde el nacimiento hasta los 3 años. Este artículo, basado en un Coffee Hour de la TSBVI que ella presentó con cuatro especialistas en visión de intervención temprana de las Utah Schools for the Deaf and Blind, también brinda una explicación de las Partes B y C de la IDEA y ofrece sugerencias para todos los que prestan servicios a estudiantes jóvenes con discapacidades visuales.

Palabras clave: intervención temprana, IDEA, proveedores de la Parte C, Parte B, teleintervención, primera infancia, Parent Infant Program, instrucción virtual, aprendizaje a distancia, capacitación

El Parent Infant Program for the Blind and Visually Impaired (PIPBI), una división de las Utah Schools for the Deaf and Blind, atiende a todo el estado de Utah, prestando servicios en cada lugar donde haya un niño desde el nacimiento hasta los 3 años de edad con una discapacidad visual. Utah tiene un corredor urbano que se extiende hasta la mitad de su longitud, justo en el medio del estado. El resto del estado está formado por campos rurales que se ramifican desde esa zona metropolitana. Debido a las inclemencias climáticas, la distancia y las temporadas de gripe e influenza, no nos resulta raro usar la tecnología de aprendizaje a distancia para hacer consultas virtuales. El Covid-19 marcó un nuevo nivel de virtualidad en nuestro ejercicio profesional, que ahora es casi exclusivamente a distancia desde marzo de 2020. Este cambio en nuestro ejercicio profesio-

al tiene efectos que todavía no hemos sido capaces de cuantificar o clasificar, de modo que confiamos en lo que otros han dicho sobre la teleintervención mientras atravesamos la pandemia que continúa y creamos un camino para después de la pandemia hacia el futuro en nuestra disciplina. El único estudio que fue realizado sobre la teleintervención en niños pequeños con una discapacidad visual indica:

“Las conclusiones derivadas del estudio sugieren que la teleintervención tiene el potencial de ser un método exitoso y viable para complementar, no reemplazar, las consultas domiciliarias de apoyo de O&M en persona a familias de niños con BVI, sobre todo para aumentar la disponibilidad y la frecuencia de los servicios”

(Phangia Dewald, 2019).

Nuestra experiencia parece concordar con la conclusión del Dr. Dewald. Las consultas virtuales han aumentado en gran medida nuestras capacidades de capacitación reflexiva, empoderando así a los padres para participar de forma más activa en estrategias basadas en rutinas.

Algunos de los problemas de las consultas virtuales incluyen la dificultad para hacer evaluaciones funcionales; la facilidad con la que las familias cancelan una consulta virtual, lo que hace que los servicios sean menos consistentes; y la pérdida de familias que rechazan la teleintervención, incluso durante una pandemia. Los efectos desconocidos incluyen el impacto sobre el progreso infantil. Pasarán varios meses antes de que haya datos disponibles y las ramificaciones del COVID-19 todavía se estarán calculando. ¿Será más o menos probable que las familias busquen servicios? ¿Buscarán o evitarán los servicios virtuales? ¿Servicios presenciales? ¿Producirá la pandemia un cohorte de niños que se verán afectados durante muchos años cuando cumplan tres y pasen a los servicios de la Parte B (para estudiantes de 3 a 22 años)? Cuando todo esté dicho y hecho, de todos modos es probable que los resultados sean solo una suposición del impacto del COVID-19.

¿Qué significa esto para los proveedores de servicios?

Un poco de contexto para los proveedores nuevos:

Si recién comienza con la intervención temprana, o un forastero por completo, es fácil preguntar: “¿Cómo es siquiera posible prestarle servicios para la visión a un

bebé? ¿Y por qué lo haría?” Un momento de reflexión y sentido común le recordará que la visión es básica para todos los dominios evolutivos. La pérdida de visión cambia la manera en que un niño aprende porque no puede aprender incidentalmente a través de la observación. La pérdida de la visión afecta los vínculos, y el buen apego conduce a la seguridad y confianza en uno mismo necesarias para explorar e interactuar con el mundo que nos rodea. La visión es el principal sentido motivador durante aproximadamente el primer año y medio de vida.

El COVID-19 ha afectado los patrones de dotación de personal y servicio en muchas zonas. Si es maestro de estudiantes con una discapacidad visual (TVI) que trabaja principalmente con estudiantes de la Parte B (3-22 años) y se encuentra con derivaciones de la Parte C (nacimiento a 3), este artículo podría brindarle algunas habilidades de supervivencia para ayudar a que esa transición sea un poco más fluida. El proceso de derivación en la Parte C de la IDEA es un poco distinto al de la Parte B. Una derivación para obtener servicios de intervención temprana podría provenir de un médico, padre, agencia pública, albergue para desposeídos, etc. En la Parte C, la determinación de elegibilidad debe hacerse *dentro de los 45 días de la remisión*. En la Parte B, la elegibilidad debe hacerse *dentro de los 60 días de la entrega de la aceptación para evaluar*. La evaluación es gratis para las familias en ambos casos. La IDEA permite que los estados cobren por otros servicios de la Parte C si optan por eso, pero la educación pública adecuada y gratis es obligatoria en todos los estados para los estudiantes de la Parte B.

(cont.)

La Parte C requiere que los servicios se provean en el ambiente natural, que se define como "... ambientes que son naturales o típicos para un bebé o niño pequeño de la misma edad sin una discapacidad, pueden incluir la casa o ámbitos comunitarios...". Si el padre y el equipo del IFSP (Plan individualizado de servicios a la familia) determinan que un ámbito fuera del ambiente natural es adecuado, el motivo debe ser que las habilidades no pueden ser logradas dentro del ambiente natural. En nuestro programa, un resultado del IFSP como por ejemplo recorrer un ambiente desconocido podría servir como fundamento para una decisión de ese tipo.

Por último, en la Parte C, el énfasis para la prestación de servicios recae en la *familia*. El documento del servicio es un Plan individualizado de servicios a la *familia*. Es perfectamente adecuado escribir una meta (a menudo llamada resultado) para los padres, los cuidadores o tutores, como por ejemplo: "Mamá dominará el alfabeto en braille de grado 1". El IFSP es analizado y modificado según corresponda cada 6 meses, en lugar de anualmente. La familia realmente sí conduce al autobús de la Parte C. La familia escoge los resultados (metas) y tiene gran influencia en el patrón del servicio. Construir relaciones es fundamental.

Construir una buena relación

Antes de llamar a la familia de una referencia nueva, haga lo mejor que pueda para conseguir tanta información como sea posible de la fuente de su derivación. Algu-

nas preguntas importantes podrían incluir:

- ¿Estuvo el niño/a en la NICU? ¿Cuánto tiempo?
- ¿Tiene diagnóstico médico?
- ¿Tiene diagnóstico de la visión?
- ¿Cuáles son las circunstancias de la familia?

Muchos proveedores creen que allana el camino si primero se presentan por mensaje de texto y cuando reciben una respuesta, coordinan una cita para la primera consulta virtual. Si es posible, reúnanse con ambos padres. Recuérdales cómo le llegó la derivación. Plantee preguntas sencillas y directas y hablen de sus observaciones e inquietudes sobre la visión. Averigüe acerca de la familia y sus sistemas de apoyo y preferencias.

En nuestro programa en Utah, más de la mitad de los niños desde el nacimiento hasta los 3 con una discapacidad visual tienen múltiples diferencias. Muchos de estos niños son frágiles por motivos médicos, lo que aporta un estrés financiero y emocional a sus situaciones familiares. Las familias están preocupadas, agotadas y abrumadas. Escuche con atención y empatía las inquietudes y las metas. Reconozca que situaciones médicas pueden con frecuencia desbaratar la coordinación de la consulta y eso no quiere decir que la familia no esté comprometida con el progreso de su niño. A medida que se profundiza su relación con la familia, destaque cómo las estrategias que han implementado han ayudado al progreso de su bebé. Ayúde-los a contactarse con otras familias que tengan niños con discapacidad visual.

Evaluación y desarrollo de un plan de instrucción

Para poder determinar la elegibilidad para recibir servicios y desarrollar un plan de instrucción, deberá hacer alguna evaluación. Las tareas de muchas evaluaciones se pueden completar virtualmente. Envíe a los padres una lista de los tipos de conductas visuales que le interesan antes de reunirse con ellos para comenzar la evaluación. Para lograr un buen historial de la conducta visual, formule preguntas como por ejemplo:

¿Cuáles son las inquietudes de los padres respecto de la visión?

- ¿Cómo usa el niño su visión?
- ¿Hay alguna conducta visual inusual?
- ¿Alcanza el niño los hitos visuales?
- ¿Han consultado a un oculista? ¿Hay un informe oftalmológico? (en muchos estados, la elegibilidad para recibir servicios de la visión en la Parte C no se basa en un informe oftalmológico sino en el funcionamiento visual).

Cuando tenga la oportunidad de realizar una consulta virtual, observe al niño jugando. Señale conductas específicas: “Veo... ¿Vieron...?” Después de su primera consulta debería tener una idea de lo que todavía hace falta para lograr la elegibilidad. ¿Puede terminar todo por medios virtuales? ¿Puede usar materiales de la casa de la familia? En caso contrario, considere dejarles materiales para su próxima consulta virtual. ¿Podría la familia hacer algunos videos que lo ayudarían a evaluar más? Si es necesario reunirse, asegúrese de poder hacerlo en un lugar donde se puedan cumplir los protocolos por el COVID-19, como por ejemplo el distanciamiento social. Algu-

nas casas son tan pequeñas que es difícil mantenerse 2 metros de distancia como mínimo. Asegúrese de que los padres estén dispuestos a usar una mascarilla.

Después de determinar la elegibilidad, ¡puede comenzar a planificar la instrucción! Una buena práctica requiere que los resultados sean medibles, observables, basados en rutinas y funcionales. Se basarán en las inquietudes y prioridades de los padres, informadas por su evaluación. Recuerde que el propósito de nuestras consultas en la Parte C no es hacer terapia; es capacitar a los padres para utilizar estrategias a lo largo de todo el día, en rutinas típicas, para mejorar el crecimiento y desarrollo de su hijo.

Consulta domiciliaria virtual

Empiece una consulta domiciliaria preguntándole a la familia cómo va todo en general (trabajo, salud, familia en general, etc.). Después, repase la última consulta, en lo que trabajaron y cómo fue el seguimiento para la familia. Hable sobre el seguimiento que puede haber prometido (conseguir un informe oftalmológico, averiguar sobre un recurso de la comunidad, etc.). Pregunte sobre qué quieren trabajar ese día. Si no se les ocurre una respuesta, recuérdales lo que han priorizado al final de la última consulta y pregúnteles si todavía les resulta adecuado. Quizá también pueda plantear algunas preguntas para reflexionar como: “¿Hay rutinas que no estén funcionando bien? ¿Cuál es la parte más difícil del día?” Una reflexión de ese tipo puede servir para mantener la concentración en rutinas y puede ayudar al familiar a alejarse del estancamiento de “otra consulta más” para medir realmente cómo las estrategias y modificaciones que usted sugiere pueden resultar beneficiosas a diario. Cuando determine el plan para su consulta,

(cont.)

PRÁCTICAS EFECTIVAS

Básicos de intervención—continuado

pídale a la familia que prepare algunas cosas para usar para la consulta. Esto no tiene que ser apresurado o estresante. Por ejemplo:

- ¿Tienen el clasificador de figuras que usamos la semana pasada? Puedo aguardar a que lo busquen.
- ¿Tiene una sartén en la cocina que podamos usar para golpear?

Ajuste el ángulo de la cámara, la posición, etc., durante la consulta según sea necesario. Esto también debería ser relajado y natural.

Recuerde que la concentración de cualquier consulta de la Parte C, virtual o presencial, es la interacción entre el padre y el niño. ¡El proveedor de la Parte C no debería pasar más tiempo interactuando con el niño que el padre! La modalidad virtual realmente nos ayuda a practicar nuestras habilidades de capacitación y a salir de medio. Intente no distraer cuando el padre capte la atención del niño. No dude en comentar cuando haya una pausa. Sea positivo y específico en sus instrucciones, por ejemplo:

- Parece que podría usar un poco de sostén debajo de los brazos. ¿Tiene un cojín que podamos usar?
- ¿Qué está mirando? (Si ve que la atención visual del niño está en otro lado). ¿Podría bajar eso al nivel de la vista del niño?

También debería sentir libertad para llevar cosas, mientras mantenga los protocolos de seguridad. Algunas cosas que no se encuentran fácilmente en muchas casas podrían incluir mylar (para mirar, agarrar o rellenar un cojín), un interruptor y juguetes que se activen con un interruptor, un brailler, un slinky, etc. Consulte a los padres para ver lo que ellos podrían usar en sus rutinas.

Cuando se prepara para finalizar la consulta, repase lo que pasó y cómo les fue. Reflexione con los padres sobre el progreso:

- ¿Qué opinan que va bien?
- ¿Qué parece ser un problema continuo?
- ¿Qué creen que podría facilitar el progreso?

Arme un plan para llevar cosas antes de su próxima consulta, si fuese necesario, y cuál será el seguimiento para la próxima consulta. Confirme la fecha y hora de su próxima consulta y lo que la familia hará para estar preparada para la próxima consulta.

Es un privilegio único trabajar con las familias al inicio de su recorrido por la educación especial. Estas familias, muchas de las cuales son tan recientes en el proceso del duelo y tienen tanto miedo del futuro, nos invitan a sus casas, de modo virtual o en persona, para repasar sus vidas cotidianas con ellos. Reflexionamos con ellos sobre las realidades de hoy y el potencial mañana. Los proveedores de la Parte C enseñan estrategias y hacen adaptaciones que les permiten a todos los miembros de una familia disfrutar entre ellos y unirse en rutinas de su casa y cultura. La vida familiar se enriquece con posibilidades y participación. Nuestra vida se enriquece por colaborar y compartir los sueños de los demás. Los servicios de la Parte C pueden ser nuevos para usted, pero quédese tranquilo que pueden informar su ejercicio profesional y mejorar su vida, si lo permite.

continuó en p.35

Alfabetización para pequeños

Renee Ellis, Maestra de Outreach de la TSBVI,
Kathi Garza, Maestra de primera infancia de Outreach de la TSBVI,
Cyral Miller, Maestra de Outreach de la TSBVI y
Debra Sewell, Directora del Departamento de Currículo

Resumen: Las autoras presentan información sobre las habilidades del desarrollo en la primera infancia que son requisitos previos para la instrucción formal en lectura para los niños con discapacidad visual. Esta información fue creada como parte de un programa de capacitación en alfabetización temprana para profesionales de VI y familias presentado en varios centros de servicios educativos (ESC) regionales en Texas.

Palabras clave: alfabetización, habilidades requeridas previas, lectura emergente, desarrollo infantil, habilidades motrices, habilidades táctiles, desarrollo de conceptos, lenguaje, comunicación

¿Cuándo comienza la alfabetización? Entender el mundo y desarrollar la capacidad para comunicar algo de él usando gestos, habla, lengua de señas u otros formatos, empieza con nuestras primeras experiencias. Los bebés suelen llegar al mundo usando la visión para incorporar sus alrededores, vincularse con sus cuidadores y, a medida que van creciendo, hacer conexiones entre lo que ven y símbolos (como por ejemplo imágenes o letras impresas) que representan esos objetos. Los niños ciegos o con una discapacidad visual (VI) también pueden desarrollar estas habilidades. A pesar de que la alfabetización puede desarrollarse de manera muy distinta para estudiantes con una discapacidad visual y para aquellos con necesidades adicionales de aprendizaje, el desarrollo infantil sigue secuencias evolutivas reconocidas. Los pro-

fesionales de VI pueden ayudar a las familias a apoyar la alfabetización temprana en la casa incluso antes de que un niño ingrese a un salón de clase; las experiencias en los primeros años contribuyen con el posterior éxito para leer. Los estudiantes que tienen dificultad para leer en la escuela pueden haber perdido importantes hitos del desarrollo en la primera infancia. Repasar esas lecciones puede ayudarlos a avanzar en el aspecto académico. ¡No podemos apresurar ni saltar pasos!

La instrucción de alfabetización siempre es parte de un abordaje integral al desarrollo infantil. Si sabemos que la alfabetización empieza desde el nacimiento, entonces podemos seguir el desarrollo de las habilidades de un niño en áreas subyacentes a medida que crece hacia lograr el éxito en lectura

(cont.)

PRÁCTICAS EFECTIVAS

Alfabetización para pequeños—continuado

convencional. En la escuela, la instrucción de alfabetización se basa típicamente en cinco componentes clave identificados por el Panel Nacional de Lectura: conciencia fonológica, método fonético, fluidez, vocabulario y comprensión. Este artículo se concentra en las habilidades del desarrollo en la primera infancia que son requisitos previos a la instrucción formal de lectura.¹

A partir de 2018, los departamentos Outreach y de Curriculum de la TSBVI empezaron a diseñar una serie de capacitación en cuatro partes llamada Alfabetización para pequeños. Las sesiones fueron creadas para ayudar a desarrollar los componentes básicos de la alfabetización en niños pequeños con discapacidades visuales mediante la concentración en importantes áreas del desarrollo en la primera infancia, incluso estrategias para que las familias incorporasen en sus rutinas. Con frecuencia, los niños pequeños con una discapacidad visual significativa no suelen tener las mismas ricas experiencias de alfabetización que sus pares y quizá no empiecen a desarrollar habilidades básicas de lectura hasta que ingresan a la escuela. La Alfabetización para pequeños fue desarrollada para ayudar a los profesionales y a las familias a proveer oportunidades sistemáticas para tener movimiento, interacción y estímulo para bebés y niños pequeños con una discapacidad visual, sobre todo aquellos que son estudiantes táctiles. La serie reúne a familias con profesionales y se concentra en cuatro temas específicos:

1. Habilidades de motricidad gruesa y fina (incluso habilidades táctiles para futuros lectores de braille)
2. Desarrollo de conceptos en la primera infancia
3. Habilidades lingüísticas y de comunicación
4. Habilidades de lectura y escritura emergentes

Es importante abordar las tres primeras áreas en la primera infancia, porque deberían quedar bien establecidas antes de pasar a la instrucción formal de lectura y escritura. Algunos estudiantes más grandes no tienen el progreso previsto en las habilidades con los libros como por ejemplo, seguir, identificar letras y responder preguntas de comprensión sobre cuentos. Vale la pena averiguar si han alcanzado estos hitos del desarrollo en la primera infancia. Algunas veces, los retrasos en el progreso en lectura reflejan la falta de dominio de importantes habilidades requeridas previas. Aunque los niños sí necesitan mucha repetición y práctica para lograr leer, la alfabetización de todos los lectores se construye sobre las oportunidades para tener y dominar las habilidades básicas.

En 2020, la TSBVI ofreció webinars Coffee Hour basados en las capacitaciones de Alfabetización para pequeños sobre cada uno de estos temas. Recursos para profesionales de VI reunidos para esas sesiones se incluyen al final de este artículo.² Otra fuente principal de información sobre la alfabetización *específica para niños con una discapacidad visual* es el sitio web de Paths to Literacy.³



Las actividades de movimiento ayudan a desarrollar la alfabetización.

Parte 1: Habilidades de motricidad gruesa, motricidad fina y táctiles

Las actividades de movimiento y motrices no son solo divertidas, son cruciales para todos los estudiantes en la primera infancia, sobre todo para aquellos con una discapacidad visual. Las habilidades de motricidad gruesa y las experiencias de movimiento en la primera infancia facilitan el desarrollo del tono muscular, el equilibrio y la consciencia de uno mismo en el espacio, la fuerza de la zona media, la coordinación y la resistencia.⁴ Los niños usan habilidades de motricidad gruesa para mantenerse estables en posiciones sentadas y paradas que después son requeridas para escribir y leer, sobre todo para los estudiantes que leerán braille.⁵ Si sentarse erguido requiere de energía para contrarrestar la gravedad, o equilibrar la cabeza sobre los hombros lleva mucho esfuerzo, entonces llevar ambas manos delante del cuerpo para sostener un libro y

seguir los renglones con fluidez por una página son mucho más difíciles. El desarrollo de la motricidad gruesa también sirve como la base para las habilidades de movilidad para el niño pequeño con una discapacidad visual, que a su vez apoya la alfabetización.

El desarrollo motor va desde el movimiento de motricidad gruesa hasta la motricidad fina, incluso el desarrollo de habilidades táctiles necesarias para pasar páginas de un libro o leer braille. Los estudiantes táctiles necesitan habilidades de motricidad fina para manipular objetos pequeños, explorar figuras geométricas, clasificar objetos y, por supuesto, para leer y escribir. El desarrollo general de los estudiantes táctiles, incluso el desarrollo de conceptos, la comunicación, el pensamiento espacial y los logros académicos, depende en gran medida de cuánta información estos niños pueden recibir e interpretar a través de medios táctiles. Con frecuencia, los estudiantes táctiles necesitan más oportunidades para desarrollar fuerza en sus manos y dedos antes de poder juntar las manos y moverlas por una línea horizontal de puntos. La capacidad para diferenciar entre configuraciones de puntos es más significativa una vez que un niño puede identificar con constancia objetos reales mediante el tacto.

Parte 2: Desarrollo de conceptos

El desarrollo de conceptos incluye mucho más que las relaciones espaciales básicas. Los niños videntes pueden adquirir un entendimiento del mundo a través de la observación incidental; los niños con una discapacidad visual adquieren esa información cuando les acercan el mundo dentro de su alcance visual o táctil. Las familias que incluyen activamente a su niño con discapacidad visual en actividades rutinarias en

(cont.)

Alfabetización para pequeños—continuado

la casa aumentan el entendimiento del niño del mundo. A través de experiencias prácticas en torno a temas que les interesan se logra que los niños con discapacidad visual desarrollen un entendimiento más completo y significativo de su mundo. Deben ser expuestos a muchos tipos de objetos, personas, lugares, experiencias sensoriales y actividades para desarrollar un entendimiento de estos conceptos además del lenguaje necesario para comunicar algo acerca de sus experiencias. Los niños necesitan oportunidades frecuentes para vincular la parte al todo y suficientes experiencias significativas para encontrar patrones, hacer conexiones y generalizar entre entornos.

Parte 3: Lenguaje y comunicación

Una discapacidad visual puede convertir la vinculación entre el lenguaje significativo y el mundo real en algo más exigente. Debemos modelar y enseñar el lenguaje que vincula experiencias y conceptos mediante el uso de palabras descriptivas que nombren y provean información sobre lo que los estudiantes están viendo, tocando, degustando y haciendo *mientras “lo están haciendo”*. El lenguaje y la comunicación influyen en todas las facetas del desarrollo y apoyan directamente el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. La instrucción directa con reiteradas oportunidades para tener experiencias prácticas, a partir de estos primeros años, apoya esta área indispensable del crecimiento.

- Un cuento sobre un gato puede ser significativo sólo si un niño entiende lo que un gato es y reconoce la palabra o seña que representa un gato.

- Leer sobre plantas no es muy interesante hasta que un niño haya tocado cosas creciendo en la tierra y pueda vincularlo con las palabras/objetos/símbolos de los que se está hablando.
- Aprender a pedir comida favorita se basa en muchos conceptos acerca de lo que comemos, lo que nos gusta, lo que significa escoger y la capacidad para comunicar una preferencia.

Parte 4: Lectura y escritura emergentes

La alfabetización es una parte integral de muchas actividades cotidianas, en la casa y en la escuela. Aunque un IFSP o IEP pueda concentrarse en habilidades discretas, nuestra meta es apoyar a todo el niño en todas las áreas evolutivas a medida que desarrolla habilidades para leer y escribir. Listas de control como *Primeros conceptos* y *Lista de control prebraille* que se encuentran en la publicación *EVALS* de la TSBVI y otras enumeradas más adelante, se pueden usar para determinar áreas en las que un niño podría necesitar más oportunidades para lograr importantes pasos evolutivos.⁶ También hay habilidades muy específicas vinculadas con lectura en braille o lectura para niños con poca visión. A medida que se alcanzan las habilidades requeridas previas, podemos dirigir nuestra atención a actividades del tipo de seguimiento de renglones con ambas manos, identificación y escritura de letras y palabras, aumento de la eficiencia visual con letras impresas y aspectos específicos de los códigos literarios y matemáticos del braille.⁷

Lo más importante, debemos ajustar nuestras metas al nivel de funcionamiento del niño, impartiendo instrucción específica



Invitamos a los niños a participar en los talleres de Alfabetización para pequeños.

para su nivel de desarrollo *actual*. No podemos darles a los estudiantes materiales de lectura que estén en su nivel de frustración y esperar que tengan éxito. Si hallamos que un niño necesita exposición y práctica en habilidades más básicas antes de que presentemos “la lectura y escritura formal”, allí es donde debemos concentrar la intervención.

Genera entusiasmo ver a los niños pequeños empezar a leer. De repente, el futuro progreso educativo parece más brillante el día que un niño toma un libro y entiende lo que está leyendo. Cuando finalmente vemos los dedos enrollarse sobre los puntos y deslizarse por una línea, o los ojos moviéndose con soltura por una página usando un dispositivo para poca visión, es una verdadera fiesta. Leer es una experiencia cognitiva que se construye sobre las experiencias de la vida mientras que

el braille se apoya en la interpretación de sensaciones táctiles. Los estudiantes que leen braille deben tener ambas cosas. Ayudar a las familias a entender que la manera en la que juegan e interactúan con su niño en la casa apoyará el desarrollo de estas habilidades puede llevar a aprender con alegría durante toda la vida. ¡Los éxitos con la alfabetización incluyen placer además de logros académicos!

No hay atajos. Los niños aprenden más y están mejor preparados para leer y escribir si reciben años de participación activa en experiencias significativas, prácticas y de la vida real. Recuerde que cada niño se desarrolla a su propio ritmo y en su manera particular. La instrucción exitosa se basa en los intereses individuales y se concentra en las capacidades e intereses actuales del niño.

(cont.)

PRÁCTICAS EFECTIVAS

Alfabetización para pequeños—continuado

¿Le interesa organizar una capacitación de Alfabetización para pequeños en su zona?

El proyecto de Alfabetización para pequeños está diseñado para apoyar a las familias de pequeños lectores emergentes con una discapacidad visual significativa y a sus equipos educativos. El énfasis recae en los estudiantes táctiles que pueden convertirse en lectores de braille, aunque las estrategias son pertinentes y útiles para quienes tienen acceso a materiales impresos. Esta serie de capacitación en cuatro partes provee estrategias para la casa para las familias que ayudan a los niños a desarrollar habilidades motrices, apoyan el desarrollo de conceptos, habilidades lingüísticas y de comunicación y las experiencias de alfabetización prebraille específicas. Sesiones aparte para profesionales se concentran en las herramientas de evaluación y curriculares para la casa y el salón de clase. Si su ESC quisiera ofrecer la capacitación Alfabetización para pequeños, comuníquese con los departamentos Outreach o de Curriculum de la TSBVI para obtener más información. ●

Recursos

1. Shanahan, Timothy, Informe del Panel Nacional de Lectura: Consejo práctico para maestros, c. 2000, University of Illinois en Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489535.pdf>
2. Webinars Coffee Hour: Alfabetización para pequeños
 - La alfabetización emergente y la importancia de la motricidad (4/8/20): <https://link.tsbvi.edu/motor>
 - La alfabetización emergente y la importancia del desarrollo de conceptos (4/15/20): <https://link.tsbvi.edu/concepts>
 - La alfabetización emergente y la importancia de la adquisición del lenguaje (4/22/20): <https://link.tsbvi.edu/language>
 - Alfabetización emergente: Leer y escribir (4/29/20): <https://link.tsbvi.edu/rdgwriting>
3. Caminos hacia la alfabetización para estudiantes ciegos o discapacitados visuales <https://www.pathstoliteracy.org/>
4. Adaptado de Strickling, C.A. y Pogrund, R.L. (2002). Concentración motriz: Promoción de experiencias de movimiento y el desarrollo motor. En Pogrund, R. L. y Fazzi, D. L. (Eds.). *Concentración en la primera infancia, Trabajar con niños pequeños ciegos y discapacitados visuales y su familia* 2.^{da} Edición, (p. 288). New York. NY. AFB Press.
5. Proyecto Sparkle, SKI-HI Institute at Utah State University <https://link.tsbvi.edu/sparkle>
6. EVALS: *Evaluar a estudiantes con discapacidad visual usando estándares alternativos de aprendizaje que recalcan el currículo básico expandido* (2007), TSBVI, <https://link.tsbvi.edu/3dZjx0E>, Sección 1, págs. 23-76
7. *Un vistazo a Nemeth: Un recurso matemático, gráfico para nivel de grado y herramienta de evaluación*, págs. 13-26, c. 2017 TSBVI, <https://link.tsbvi.edu/Nemeth>

La historia de Aidan: Un camino alternativo hacia el braille y la alfabetización

Ann Adkins, Especialista en educación de VI del Programa Outreach de la TSBVI

Resumen: Este artículo comparte información sobre un programa de instrucción innovador creado por Sherry Airhart, Maestra de estudiantes con discapacidad visual (TVI) en el Frenship ISD, para un estudiante al que le costaban las habilidades de braille y alfabetización. Su voluntad y capacidad para pensar de forma creativa crearon un camino alternativo al braille, un programa que llamamos “APB: El camino de Aidan hacia el braille”.

Palabras clave: braille, prebraille, alfabetización, lector con dificultad, “estudiante táctil no tradicional”, integración sensorial, sistema de texturas, motivación, APB, habilidades táctiles

Conocí a Aidan en 2014 durante una visita a las instalaciones del Frenship ISD con el Programa Outreach de la Texas School for the Blind and Visually Impaired (TSBVI). Su maestra de estudiantes con discapacidad visual (TVI), Sherry Airhart, había solicitado la consulta para el estudiante Aidan porque tenía preguntas sobre su progreso con la lectura y escritura en braille. Cuando Sherry se comunicó con Outreach, Aidan tenía seis años de edad y estaba matriculado en el programa de prekínder en la escuela primaria Bennett en el Frenship, TX. Aidan es un estudiante con hipoplasia del nervio óptico (ONH) y displasia septo-óptica (SOD) y no tiene percepción de luz ni visión funcional. Tiene diversos problemas médicos que incluyen diabetes insípida, hipotiroidismo, deficiencias hormonales, bajos niveles

de cortisol y problemas de fatiga. También tiene muy poco tono muscular que afecta sus habilidades de motricidad gruesa y fina. Sherry ha sido su TVI desde que él tenía dos años y medio.

Sherry completó diversas evaluaciones sugeridas antes de la consulta sobre el estudiante y trabajó con su equipo educativo para completar su reevaluación de tres años. La información que acopió mostraba que Aidan tenía diversas fortalezas, sobre todo en las áreas de memoria auditiva, habilidades lingüísticas y verbales, método fonético y deletreo de memoria. Quien se encargó del diagnóstico advirtió que la conciencia fonológica de Aidan estaba en el rango superior y que tenía un fuerte deseo por aprender y complacer a los demás. Los

(cont.)

PRÁCTICAS EFECTIVAS

La historia de Aidan—continuado

resultados también mostraron que a Aidan le costaban muchas áreas: desarrollo de conceptos, habilidades táctiles, habilidades de orientación y movilidad, habilidades motrices, habilidades lingüísticas y orales, habilidades para la interacción social, comer, coordinación y equilibrio. Toda esta información sirvió para crear una imagen de un estudiante con diversas fortalezas y necesidades. No es raro que estudiantes con discapacidades visuales tengan habilidades así fragmentadas, con fortalezas en algunas áreas pero déficits en habilidades aparentemente relacionadas. Mientras me preparaba para la visita a las instalaciones, creí que este podría ser un estudiante parecido a otros que había visto. Acerté solo parcialmente.

Cuando visité a Aidan en la escuela, observé a un estudiante que estaba recibiendo un nivel de apoyo muy alto. Observé un programa educativo que enfatizaba el desarrollo de conceptos, las habilidades sensoriales y táctiles y la instrucción de prebraille/braille inicial. Aidan recibía muchas actividades de alfabetización emergente además de experiencias concretas con diversos objetos reales. También advertí la calidad y la variedad de otros materiales táctiles que se utilizaban; eran materiales tradicionalmente aceptados para estudiantes que son estudiantes táctiles.

Conocí a las maestras, los terapeutas, el director y el consultor de discapacidades visuales de Aidan del centro de servicios educativos (ESC). También visité a los padres de Aidan en la casa. Todos reconocían y apreciaban la instrucción integral que Aidan estaba recibiendo. El consultor de VI del

ESC de la Región 17, que también trabajaba como especialista en orientación y movilidad (COMS) de Aidan y que había trabajado con él desde que era bebé, brindó más información sobre la instrucción de VI intensiva que había observado para Aidan. Parecía que todas las habilidades que los TVIs se supone que enseñan estaban siendo enseñadas, y que se estaban enseñando de maneras muy eficaces con excelentes materiales táctiles. Sin embargo, a pesar de los años de instrucción integral en habilidades en braille y táctiles, usando una variedad de métodos y materiales tradicionales, Aidan no había logrado el progreso previsto. Le costaba aprender incluso las habilidades más básicas necesarias para alcanzar la



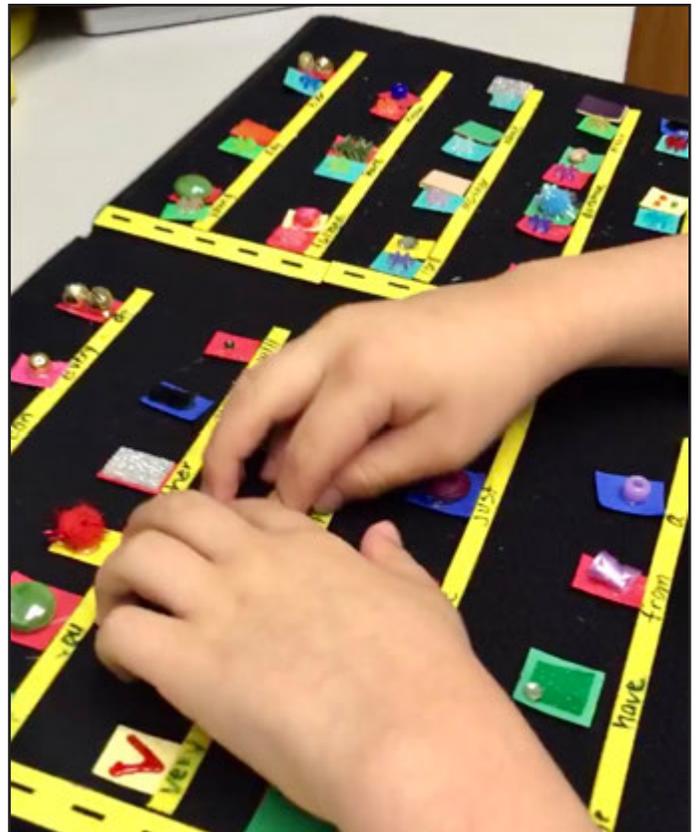
Sherry apoya a Aidan durante las Olimpiadas Especiales.

alfabetización en braille y táctil. Sherry y los integrantes del equipo educativo de Aidan, al igual que sus padres, se preguntaban por qué no estaba leyendo en braille. Después de repasar toda esta información, también me pregunté por qué no estaba funcionando. ¿Por qué Aidan no había progresado? Si estaba recibiendo instrucción de calidad con materiales táctiles de calidad, entonces ¿por qué Aidan no había adquirido las habilidades necesarias para leer y escribir en braille?

Mientras parecía que Aidan estaba recibiendo el tipo de programa que esperamos que todos los estudiantes con discapacidades visuales recibirán, lo que más advertí cuando observé a Aidan fueron sus problemas de integración sensorial y la dificultad para prestar atención a las actividades, personas y cosas que lo rodeaban. Esto pasaba tanto en la casa como en la escuela. Parecía ser un jovencito contento, pero mostraba muy poco interés en las cosas que lo rodeaban. Lo describían como si estuviera “en su propio mundo”. Parecía más feliz cuando se cantaba y marcaba el compás sobre su pecho. Siempre que Aidan no tenía instrucciones específicas de un adulto, Aidan empezaba a cantar, aplaudir y golpear su pecho. Sentarse en un escritorio le resultaba difícil: se sentaba sobre los pies, se volteaba y giraba en la silla, se recostaba, agitaba las manos, elongaba, bostezaba y tenía lo que se suele conocer como conductas autoestimulantes. Parecía no estar consciente de sus alrededores a menos que sus maestras dijeran específicamente su nombre. Algunas veces eran necesarios varios llamados para obtener su atención.

En la casa, Aidan pasaba tiempo solo jugando en la cama, escuchando música y mordiendo animales de juguete de plástico duro. También golpeaba los animales de plástico contra sus dientes, en general con un ritmo reconocible, y le gustaba acurrucarse y abrazarse con sus hermanas. Bebía mucha agua pero no comía alimentos sólidos. Su mamá le preparaba las comidas por separado en la licuadora para que tuvieran consistencia blanda y pastosa.

Cuando les pregunté a los padres y a la TVI de Aidan que le agradaba y disfrutaba, quedó de manifiesto que tenía una necesi-



Aidan lee contracciones de palabras enteras en braille escritas con texturas.

(cont.)

PRÁCTICAS EFECTIVAS

La historia de Aidan—continuado

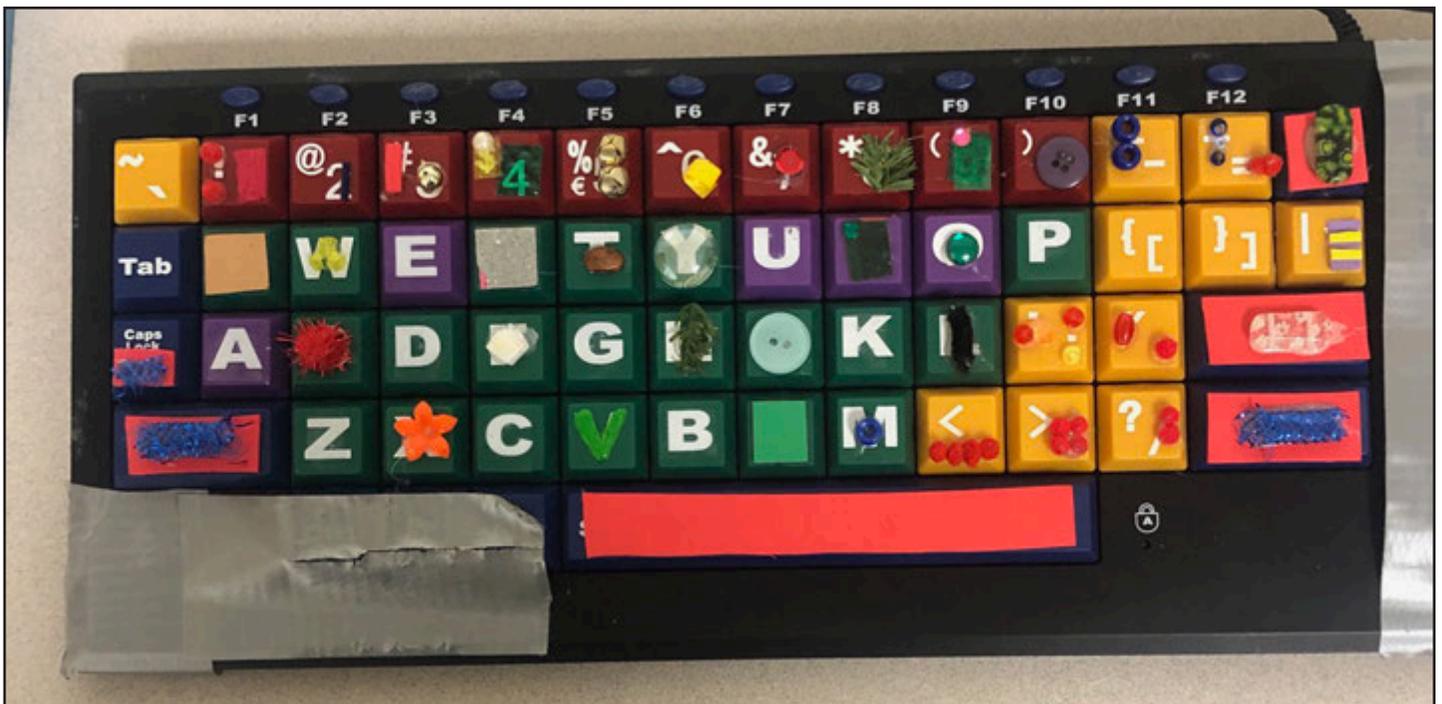
dad muy grande de aporte sensorial. Le gustaba columpiarse, acurrucarse, estar en un closet, abrazar, tener una cobija, golpearse los dientes o el pecho y morder animales de plástico duro. Sherry brindó alguna información adicional:

- Aidan no habló hasta los tres años. Su lenguaje fue ecolálico por varios años posteriores y a los seis todavía era algo repetitivo y no muy significativo.
- No hablaba cuando ingresó al programa PPCD a los tres años. Empezó a caminar con apoyo a los cuatro. Todavía se tambaleaba cuando caminaba.
- Le desagradan las camisas con botones, etiquetas o cuellos.
- Aidan tenía dificultad para cruzar la línea media y no usaba ambas manos

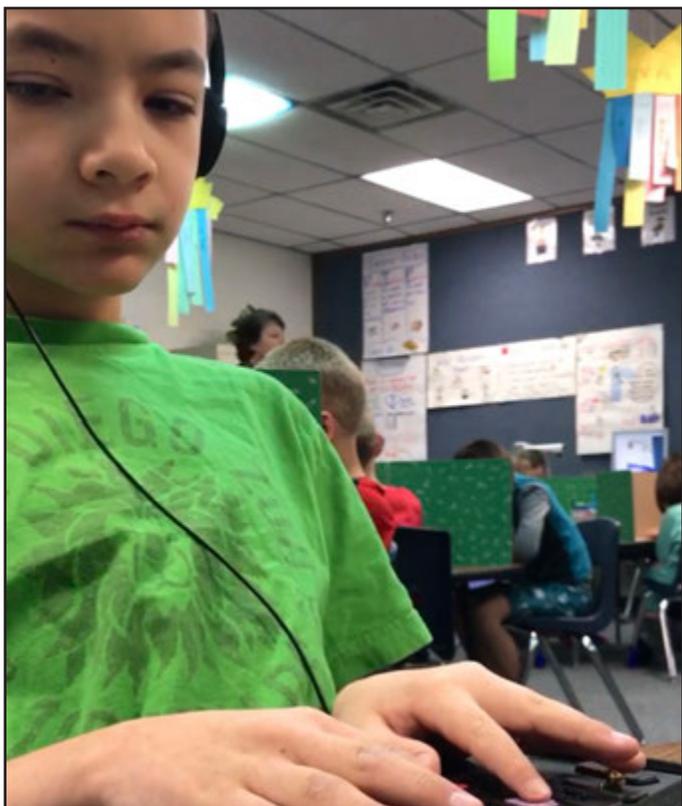
juntas deliberadamente, salvo para golpear su pecho. Describían sus manos como “por todos lados”.

- Aidan presentaba poca fuerza de dedos y manos, lo que le dificultaba presionar las teclas en un teclado braille.
- También tenía problemas para identificar, abrir, mover y aislar dedos, sobre todo los pulgares.
- Tenía dificultad con el cambio y solía perseverar en pocos temas específicos como los CD.
- Aidan no interactuaba con otros estudiantes.

Esta información ofrecía una imagen mucho más clara de Aidan. Sus necesidades sensoriales parecían abrumadoras. Me preocupaba que para Aidan fuese difícil prestar atención a cualquier instrucción o desarrol-



Sherry adaptó el teclado de la computadora con texturas.



Aidan usa un BrailleNote para rendir una prueba de ortografía en su clase de educación general en 2018.

lar cualquier forma de alfabetización hasta que se trataran estos problemas sensoriales. Consulté con varios terapeutas ocupacionales (OT), compartí información sobre actividades de integración sensorial con su equipo y coordiné una videoconferencia entre Lisa Ricketts, una OT de la TSBVI, y los OT del distrito en el Frenship ISD. Hubo visitas posteriores del Programa Outreach de la TSBVI en 2015. Esperaba que cubrir las necesidades sensoriales de Aidan empezaría a ayudarlo para lograr el progreso previsto.

Aunque hubo algo de progreso al tratar las necesidades sensoriales de Aidan, la información de braille y táctil todavía no cobraba sentido para él. Continuó luchando con las

habilidades táctiles, la alfabetización y las actividades del nivel de grado. Me preguntaba si Aidan sería, de hecho, un lector. Quizá era uno de esos estudiantes que son considerados “estudiantes auditivos”. ¿Llegaría Aidan a ser un lector en braille?

Después de varios años de instrucción con métodos y materiales tradicionales, Aidan y Sherry estaban frustrados. Su familia y la escuela seguían preguntándose por qué no leía en braille. Por ello, en su ARD anual de septiembre de 2015, Sherry decidió hacer un cambio. Los métodos y materiales tradicionales no habían funcionado entonces decidió intentar otra cosa.

Cuando volví a ver a Aidan en enero de 2016, me maravillé por completo. ¡Él leía signos de palabras enteras en braille! Se sentaba erguido, con los pies apoyados en el piso y tenía las manos sobre hileras de contracciones de palabras enteras. Lucía como un típico estudiante que leía en braille - pero las contracciones que leía no eran las configuraciones de puntos que yo como TVI conocía. ¡Las configuraciones de braille no estaban formadas por puntos! Estaban creadas de una variedad de diferentes texturas, cosas que Aidan conocía de manera táctil, como cuentas, botones, frijoles, pedazos de cinta e incluso un pedazo de un árbol de Navidad artificial. Sherry había creado un sistema de texturas para cada letra del alfabeto y las había vinculado con el código braille. ¡Aidan estaba leyendo texturas que representaban a todos los signos de palabras enteras de braille contraído de grado dos! Con este “sistema de texturas” Aidan podía leer hileras de letras “braille”, demostrando muchas de las habilidades que esperamos en los lectores principiantes en braille, como seguir líneas de braille,

(cont.)

La historia de Aidan—continuado

mover las manos de izquierda a derecha, usar ambas manos para explorar líneas de braille, etc. Este sistema de texturas único era significativo para Aidan mientras que los puntos de braille típicos no lo eran. Las texturas le daban a Aidan la posibilidad de aprender y practicar muchísimas habilidades de alfabetización. ¡Él leía!

Sherry explicó cómo creó el sistema de texturas para Aidan y cómo evolucionó en el tiempo: Aidan la había oído trabajar en la computadora un día y le preguntó qué estaba haciendo. Parecía realmente interesado en la computadora y en lo que ella estaba escribiendo. Nunca le había interesado la escritura en braille pero Sherry se dio cuenta que estaba interesado en la computadora. Como ex maestra de habilidades para la vida, siempre buscó opciones para ayudar a los estudiantes a escribir sus nombres. Quería que Aidan también pudiera escribir su nombre. Había aprendido a deletrear su nombre oralmente por algún tiempo pero nunca lo había logrado con máquinas de braille Perkins o Mountbatten. Entonces ella decidió adaptar un teclado de computadora colocándole texturas sobre las teclas. Todavía él no usaba bien las manos (todavía estaban “por todos lados”) entonces ella cubrió todas las teclas salvo las letras del nombre. Colocó el nuevo teclado en su computadora, encendió el sonido y se maravilló cuando Aidan escribió la letra “a”. ¡Le encantó! Rápidamente entendió la correspondencia unívoca de que una textura representaba una letra. Por primera vez, entendió el concepto de lo que significaban las letras. En dos semanas, Aidan pudo escribir su nombre completo.

Sherry entonces empezó a usar letras texturadas del nombre de Aidan para crear palabras cortas (“dad” era su favorita) que pegaba a tableros de fieltro como el Wheatley Picture Maker de la APH para que Aidan pudiera leerlas y escribirlas. ¡Lo hizo! Entendió que las texturas eran letras y que las letras formaban palabras. Ella empezó a crear texturas para todas las teclas en el teclado y vinculó la instrucción con el código braille. Presentó las letras de a poco, según los intereses de Aidan, y le permitió dominar cada una antes de pasar a otra letra. Las incorporó en relatos cortos y rimas que él conocía y disfrutaba. Era solo una cuestión de tiempo antes de que pudiera usar las letras texturadas para leer y escribir palabras, oraciones, cartas a su mamá y completar actividades escolares. Para 2017, Aidan usaba texturas para actividades de alfabetización en las clases de educación general con sus compañeros y para actividades del currículo básico ampliado (ECC).

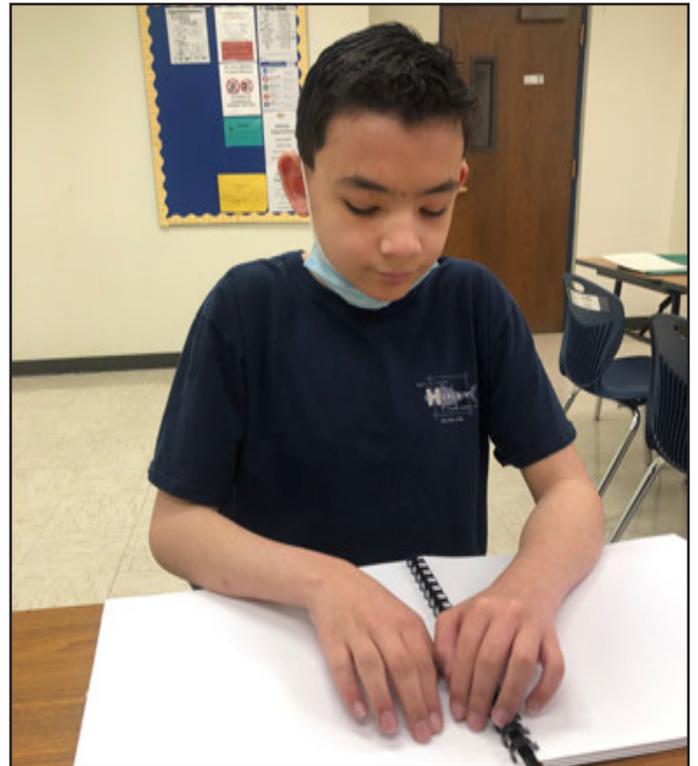
Sherry agregó texturas a otros materiales y equipos: un calendario, relojes, reglas, un termómetro, una calculadora que habla y finalmente, un BrailleNote. Aidan empezó a usar texturas, con el teclado de la computadora o el BrailleNote, en clases de educación general para rendir pruebas de ortografía. En pocos años, Aidan pasó gradualmente a usar otras representaciones táctiles de símbolos braille: células braille de puntos más grandes de diferentes materiales como velcro y pintura con relieve. En 2018, el propósito de año nuevo de Aidan fue aprender braille común. En mayo de ese año, Sherry empezó la transición hacia braille gigante. Otra vez Sherry le presentó las letras de a poco y las combinó en cuen-

tos y planillas con las letras en pintura con relieve que él ya conocía. Una vez que Aidan logró leer braille gigante, estaba listo para el braille común. ¡Para el 1 de marzo de 2019, Aidan leía y escribía braille contraído de grado dos! Aidan ahora es un lector seguro y exitoso de braille con materiales tradicionales en braille.

Las texturas fueron el comienzo del APB, el camino de Aidan hacia el braille. Sin embargo, el APB fue más que el camino de Aidan hacia el braille. También influyó en muchas otras áreas de la vida de Aidan, no solo sus habilidades de alfabetización:

- Se volvió más concentrado y con más atención, tanto en la casa como en la escuela.
- Mejoraron sus habilidades de O&M y de vida independiente.
- Desarrolló una mejor postura y se sentaba erguido.
- Parecía más interesado en aprender y pedía materiales adaptados.
- Mejoraron sus habilidades sociales, lingüísticas y de conversación.
- Se volvió más consciente de las personas y cosas que lo rodeaban y participó en actividades del nivel de grado, incluso interacciones sociales con sus compañeros.
- Mejoraron sus habilidades para comer. En el otoño de 2018, comió pastel de calabaza por primera vez cuando ayudó a prepararlo con su clase. Incluso empezó a comer y escoger alimentos en la cafetería de la escuela.
- Parecía procesar información más rápido y menos dependiente de los incentivos auditivos.

Según la mamá de Aidan y su COMS, el APB cambió todo. ¡Abrió las puertas de su mundo!



¡Aidan ahora lee en braille contraído de grado dos!

“¡Sherry inventó un sistema de texturas que despertó algo en el cerebro de Aidan! En realidad ahora está entendiendo el significado de leer”.

La mamá de Aidan

“¡El sistema de Sherry cambió el mundo de Aidan!”

Steve Boothe, COMS del ESC de la Región 17

Cuando le pedimos que resumiera el camino de Aidan hacia el braille, Sherry dijo que el APB no empezó como un sistema para reemplazar el braille sino que fue “una oportunidad para adquirir los conceptos de leer y escribir”. Está:

(cont.)

La historia de Aidan—continuado

- Personalizado y centrado en el estudiante
- Basado en los intereses, construido en torno a lo que motivaba a Aidan
- Diseñado en torno a sus fortalezas (habilidades auditivas son la fortaleza de Aidan entonces Sherry vinculó la instrucción a eso)
- ¡En evolución! Tuvo que cambiar para cubrir sus intereses y necesidades cambiantes.
- Flexible pero sistemático

También le pedí sugerencias a Sherry para otros maestros y TVI:

- ¡Conozcan a su estudiante!
- Resalten lo que puede hacer, no lo que no pueda.
- Observen cómo aprende, cómo usa las manos y cómo aborda las cosas.
- Determinen qué lo motiva y usen eso. Consideren sus intereses además de las fortalezas y necesidades.
- Dividan la instrucción en pequeños pasos (análisis de la tarea). Quizá pueden ser pasos pequeñitos, según su estudiante.
- Provean tanto tiempo como el/la estudiante necesite para dominar una habilidad antes de pasar a otra.
- Sean sistemáticos y constantes.
- Hagan primero las letras más fáciles en braille (a, l, k, etc.).

- Estén dispuestos a intentar “lo que funcione”.
- No teman pedir ayuda.
- ¡Busquen diferentes soluciones! Si algo no funciona, prueben un camino alternativo.
- ¡Piensen con creatividad!
- ¡Nunca se den por vencidos!

Resumen/Conclusión:

Aidan en realidad comenzó su camino hacia la alfabetización en braille mucho antes de que lo conociera en 2014. Descubrimos que Aidan había en realidad oído e internalizado mucho de lo que Sherry le había estado enseñando durante esos primeros años acerca del código braille, conceptos básicos, contar puntos, habilidades táctiles, etc. Sin embargo, en ese momento no tenía la capacidad para comunicarlo. Una vez que consiguió algo significativo a lo que pudo vincular esa información, pudo usar esa información guardada sobre el braille. Las texturas fueron muy significativas para Aidan, tanto en materia táctil como cognitiva, permitiéndole progresar del modo en que su equipo había querido.

El éxito de Aidan fue el resultado no solo de la dedicación, la perseverancia y la creatividad de Sherry sino también de su comprensión de lo que era importante y significativo para Aidan. Ella reconoció la diferencia entre su funcionamiento oral y su desempeño táctil/sensorial y creyó

que él podía hacer más. Ella vio la potencial capacidad de aprendizaje y conocía sus fortalezas. También estuvo dispuesta a pensar de manera creativa cuando los métodos tradicionales de instrucción no funcionaban. No se dio por vencida. Creó un programa de instrucción basado en las fortalezas, los intereses y las necesidades DE AIDAN. ¡Funcionó! Sherry sigue enseñándole a Aidan a usar sus habilidades táctiles en maneras significativas y dándole experiencias que también vuelven significativos otros conceptos abstractos.

Sabemos que hay otros estudiantes como Aidan, estudiantes táctiles no tradicionales a los que les cuesta aprender las representaciones abstractas como el braille.

Sherry y Aidan nos enseñaron que HAY más de una opción para aprender y para enseñar y que un abordaje creativo puede abrir un mundo de alfabetización para los estudiantes que no aprenden de manera tradicional. Esperamos que el abordaje único e innovador de Sherry a la instrucción de braille ayude a otros estudiantes y sus maestros a descubrir su propio camino hacia la alfabetización. ¡Hay un camino alternativo hacia el braille y la alfabetización!

“Si un niño no puede aprender del modo en el que le enseñamos, quizá deberíamos enseñarle del modo en el que aprende”.

Ignacio Estrada 

Básicos de intervención continuó desde p.20

Referencias:

Phangia Dewald, N. B., Proveer apoyo de orientación y movilidad a través de consultas domiciliarias presenciales y teleintervención para niños con una discapacidad visual en la intervención temprana. (2019). Disertaciones. 594. <https://digscholarship.unco.edu/dissertations/594>

Webinar Coffee Hour de la TSBVI : Consideraciones de distancia del nacimiento a los 3. <https://www.tsbvi.edu/videos-webinars/coffee-hour-recordings#Birth>

TSBVI en el nuevo año

Emily Coleman, Superintendente de la Texas School for the Blind and Visually Impaired (TSBVI)

Resumen: La superintendente de la TSBVI comparte su mensaje sobre los cambios que se produjeron en la educación en el 2020 y las nuevas directrices para el 2021.

Palabras clave: aprendizaje presencial, aprendizaje virtual, organización de padres, Business Advisory Council, oportunidades postsecundaria, bienestar, seguridad

Nuestra comunidad en la TSBVI incluye a muchos estudiantes que históricamente no se adaptan bien a las interrupciones en la rutina. Hacemos un gran esfuerzo por enseñar con anticipación cualquier cambio a su calendario y por recordarles constantemente cuando se aproxima algo nuevo. Como se podrán imaginar, nuestra capacidad para mantenerlos preparados para lo imprevisto tuvo grandes retos en 2020. El cambio es difícil y todos tuvimos demasiados últimamente.

Sin embargo, nuestros estudiantes nos han demostrado otra vez que pueden lidiar con estos tiempos extrañísimos. Incluso pueden prosperar en medio de lo desconocido. Un aspecto positivo del 2020 es que todos tuvimos que ampliar nuestros horizontes para reimaginar la educación, lo que logró fortalecer a nuestros estudiantes para que reimaginaran el aprendizaje.

Seguimos ofreciendo nuestros servicios a 11,125 estudiantes identificados como ciegos, discapacitados visuales o sordociegos en Texas. Dentro de nuestros programas en el campus, impartimos instrucción híbrida para permitir el aprendizaje presencial y virtual. Dentro de los programas a corto plazo, ofrecemos un menú de opciones virtuales y planificación por adelantado para cuando la presencialidad sea posible. Dentro de Outreach, estamos creando eventos virtuales enormes y desarrollo

profesional dos veces por semana mientras también ofrecemos consultas virtuales para todo el estado. En Curriculum, seguimos publicando nuevos materiales y ofreciendo capacitación por todo el estado e incluso afuera.

Mis expectativas para este año escolar ya fueron superadas por nuestra comunidad. A medida que vamos creando de nuevo nuestros programas típicos, nuestros equipos también generan nuevas vías para que los estudiantes alcancen el éxito. Por ejemplo, en 2021 contaremos con una nueva organización de padres ¡que hemos necesitado por tanto tiempo! Formamos un Business Advisory Council, que se asegurará de que nuestros estudiantes tengan acceso a oportunidades de empleo y postsecundaria. El 2021 también va a mostrar una mayor concentración en la facilidad de acceso, la inclusión, la diversidad, la equidad, el bienestar, la seguridad y la creatividad que ampliarán las posibilidades de los estudiantes de la TSBVI. Estamos subiendo el nivel de exigencia.

Tengo enormes deseos para nuestra comunidad y nuestros socios en 2021. A medida que avanzamos, no olvidemos la resiliencia que cultivamos durante el 2020. Seguiremos empoderando a los estudiantes y pidiéndoles que hagan lo mismo. Ellos también pueden lidiar con lo imprevisto. 

¿Elección laboral? Una nueva evaluación de carreras puede plantearle a su estudiante las preguntas correctas y ayudarlo a descubrir intereses y potencial

Josephine Stouter, Auxiliar de psicología de la Unidad de Diagnóstico Vocacional de la Comisión de la Fuerza Laboral de Texas

Resumen: Las evaluaciones de carreras pueden ayudar a los estudiantes, las familias y los profesionales a planificar el futuro empleo del estudiante. La Dra. Jo Stouter explica cómo la Unidad de Diagnóstico Vocacional de la Comisión de la Fuerza Laboral de Texas ofrece evaluaciones de carreras que fueron específicamente desarrolladas para estudiantes ciegos y discapacitados visuales. También se pueden completar estas evaluaciones por medios virtuales durante una pandemia.

Palabras clave: evaluación de carreras, consejero para la transición de VR, sistema integral de evaluación vocacional, CVES, aptitud, logro, funcionamiento emocional, mediciones del tipo de personalidad, disciplinas ocupacionales, valores del estudiante

¿Qué quieres ser cuando seas grande? Nos suelen hacer esta pregunta cuando somos niños. Todos conocemos a personas que “simplemente sabían” desde muy pequeños lo que querían estudiar y la profesión que querían tener de adultos. Para estos pocos afortunados que siempre supieron que querían ser enfermeros, contadores o actores, esto es fantástico. O algunas veces de pequeño, uno desarrolla una afinidad o fascinación (casi una obsesión) por un tema particular como dibujar o los camiones, y después eso se convierte en una pasión o el trabajo de nuestra vida. Algunas veces el contexto familiar ayuda a responder esa pregunta. Una dedicación familiar al servicio militar, la salud o inclu-

so una empresa familiar pueden ayudar a una estudiante joven a responder la pregunta de qué quiere hacer en el futuro.

Pero, para la mayoría de los estudiantes, que todavía no tienen una idea clara de una vocación, pasión o un mentor que los ayude a responder preguntas sobre qué quieren ser cuando crezcan, el proceso se lleva a cabo a lo largo del tiempo mientras navegan la adultez. A menudo es un proceso de prueba y error, que puede ser costoso en materia de tiempo y recursos.

En el caso de los estudiantes con discapacidades, identificar y desarrollar el potencial de sus estudiantes es la meta de los consejeros para la transición de reha-

(cont.)

¿Elección laboral? –continuado

bilitación vocacional (VR) y del equipo de profesionales que los ayudan, y asegurarse de que en cada punto en el camino tengan los apoyos que necesitan para triunfar.

En el caso de los estudiantes y adultos jóvenes que todavía están descubriendo sus intereses y talentos y buscando su lugar en el mundo, el rol de un consejero para la transición también es ser guía y mentor de estudiantes y ayudarlos a ver en sí mismos las posibilidades en su futuro.

Las evaluaciones de las carreras son claves para impulsar el éxito

El valor de las evaluaciones educativas es ayudar a fijar metas, incluir y empoderar a estudiantes y es un punto de partida para determinar cómo se verá el éxito para cada estudiante. El sistema integral de evaluación vocacional (CVES) es la única batería de pruebas diseñada y estandarizada para una persona ciega o con una discapacidad visual significativa. El CVES es un servicio neuropsicológico, psicológico o vocacional según la profesión de la persona que lo administra e interpreta. El CVES se administra únicamente en persona, lo que significa que durante las restricciones vigentes a la presencialidad fue necesario que los estudiantes recibiesen una evaluación de carreras a una distancia.

Entonces en el verano de 2020 se desarrolló un servicio especializado para abordar las necesidades de algunos de los estudiantes que son clientes de los servicios de reha-

bilitación vocacional de Texas Workforce Solutions. Desarrollada por la Unidad de Diagnóstico Vocacional (VDU) dentro de la División de Rehabilitación Vocacional de la TWC, incluye un grupo de profesionales con licencia en salud mental que se especializan en la evaluación de individuos ciegos o discapacitados visuales. La nueva evaluación de carreras de la unidad de diagnóstico vocacional (VDUCA o 'Career Assessment') cubre la necesidad de una evaluación de carreras del estudiante y puede administrarse a distancia a través de una plataforma de video como Zoom o Teams o por teléfono. Debido a que Career Assessment es un servicio nuevo, el personal de TWS-VRS prevé un proceso de mejoras en el tiempo.

“Career Assessment de la VDU se originó por el aporte de los clientes, y sobre todo por los casos de estudiantes en transición. La evaluación vocacional nos ayuda a hacer un inventario de capacidades, aptitudes y logros. La evaluación de carreras empodera a los clientes porque les brinda conocimiento sobre la personalidad, la pasión, el cumplimiento de los objetivos y mejora la percepción. Estas herramientas ayudan a los estudiantes a tomar mejores decisiones vocacionales mientras navegan la adultez, y de manera ideal, iluminan el camino hacia un empleo más enriquecedor y estable.”

dijo el desarrollador y evaluador de la VDU Timothy White, PhD.

El servicio de Career Assessment está específicamente diseñado para estudiantes a partir de los 16 años de edad que son júnior como mínimo en la escuela preparatoria. Los estudiantes deberían tener como mínimo un nivel de lectura de sexto grado debido al nivel del vocabulario incluido en las mediciones de las pruebas. Career Assessment es administrada por un evaluador de la VDU y completarla puede tomar de seis a ocho horas según el ritmo del individuo.

Proceso de Career Assessment de la Unidad de Diagnóstico Vocacional

Entrevista unipersonal

- Career Assessment consta de varios segmentos, y todos requieren de la participación activa del estudiante. Primero, el o la estudiante cuenta su propia historia al evaluador mediante una entrevista detallada y estructurada.
- Después se le hacen varias preguntas al estudiante y hace algunas tareas para ayudar al evaluador (y al consejero para la transición) a saber más acerca del estudiante. Esto incluye una breve evaluación cognitiva y mediciones vinculadas con la personalidad, los intereses vocacionales y los valores.

En esta evaluación se incluyen cuatro áreas de temas específicos:

- Un análisis de **salud mental y funcionamiento emocional** ayuda al evaluador a discernir si el o la estudiante puede aprovechar algunos servicios específicos de salud mental. Esto puede ser un factor particularmente importante durante la actual pandemia porque lidiar con estrés puede ser parte de lo que un estudiante enfrenta.

- Las **mediciones del tipo de personalidad** incluyen investigación sobre ocupaciones a menudo preferidas por tipos de personalidades específicos. Las competencias interpersonales como la conducta, la actitud y las habilidades sociales también son parte de este factor. La conducta y actitud que reflejan las habilidades sociales y relaciones interpersonales se pueden desarrollar con capacitación y experiencias para ayudar al estudiante a ser un empleado más exitoso.
- **Empleos o disciplinas ocupacionales** que le interesan al estudiante también son parte de la evaluación. Se utiliza más de una medición para este paso y se aplican por comparación varias opciones para desarrollo profesional. Cada medición cuenta con mucha investigación y estudios con revisión de pares y literatura.
- Los **valores del estudiante** respecto de actividades y del empleo también se examinan y preguntas muy específicas buscan identificar las preferencias. Por ejemplo, ¿al estudiante le gusta estar al mando o no? ¿Prefiere activamente el reconocimiento o le gusta hacer su tarea sin que otros lo noten específicamente?

Una vez que se completan las entrevistas de Career Assessment, un informe integral provee una hoja de ruta para los estudiantes y los consejeros para la transición. El informe incluye recomendaciones para los próximos pasos para lograr crecimiento y desarrollo personal, adquirir experiencia laboral, recursos de carreras, exploración independiente de carreras y más. Los consejeros para la transición, los estudiantes, los padres y el

continuó en p.42

Programas a corto plazo de la TSBVI: Conexiones a pesar de la separación

Cheryl L. Austin, Maestra de programas a corto plazo

Resumen: Los programas a corto plazo (STP) de la TSBVI se han adaptado al aprendizaje desde casa igual que otros programas educativos. Este artículo describe cómo modificaron con creatividad sus clases existentes y también desarrollaron nuevas clases para cubrir las necesidades de los estudiantes por todo Texas.

Palabras clave: Programas a corto plazo, STP, COVID-19, pandemia, aprendizaje desde casa, Zoom, Google Classroom, habilidades sociales, tecnología de acceso, autodeterminación

El 11 de marzo de 2020, los maestros de los programas a corto plazo de la TSBVI se reunieron fuera del campus en retiro anual para planificar el calendario de clases para el año escolar 2020–2021. El receso de primavera comenzó dos días más tarde y poco después, el panorama cambió cuando la pandemia del COVID-19 se convirtió en una realidad generalizada. Enfrentados a la necesidad de aceptar y adoptar un modelo completamente a distancia, el grupo empleó creatividad y flexibilidad para modificar clases existentes y también desarrollar nuevas ofertas para cubrir las necesidades de los estudiantes y fomentar conexiones significativas por todo el Estado de Texas.

Estas son algunas de las clases innovadoras ofrecidas por los programas a corto plazo durante 2020–2021:

Clubes de lectura de otoño y primavera (Grados 6–8)

Antes del COVID-19, los clubes de lectura de los STP eran exclusivamente clases asincrónicas. Este año, los clubes de lectura incluyeron un componente “en vivo”. En el semestre del otoño de 2020, los estudiantes se reunieron por internet dos veces, una vez al inicio de la clase para repasar las expectativas para el curso y para la presentación del libro escogido para estudio *A Blind Guide to Stinkville* de Beth Vrabel. Se reunieron otra vez al final del curso para mantener una sesión de “Preguntas y respuestas” con la autora del libro. En las semanas intermedias, los estudiantes respondieron preguntas de debate y sondeos dentro de Google Classroom y recibieron comentarios de la instructora. La clase de la

primavera de 2020 tiene un formato parecido y la lectura de *A Blind Guide to Normal* de la misma autora. Sin embargo, esta vez hay reuniones más frecuentes por Zoom para debatir varios capítulos del libro a la vez, un pedido hecho por los estudiantes para mantener una interacción incluso más significativa.

Serie de concentración en poca visión (Grados 6–8, 9–12)

Con la intención de atender a los estudiantes con poca visión cuyas necesidades e intereses podrían no ser abordados en otros programas, esta serie para después de la escuela fue creada con una concentración en la tecnología de acceso, la autodeterminación y las conexiones sociales con los pares. Dos grupos, cofacilitados por tres profesionales de la visión que personalmente tienen poca visión, se reúnen por Zoom cada mes. Los grupos tratan temas de mucho interés dentro de las áreas del currículo básico ampliado como por ejemplo recreación y ocio, interacción social y habilidades para la vida independiente, entre otras. Aproximadamente 20 estudiantes participan ahora de manera habitual en la serie para poca visión y han empezado a crear una comunidad de mucho apoyo.

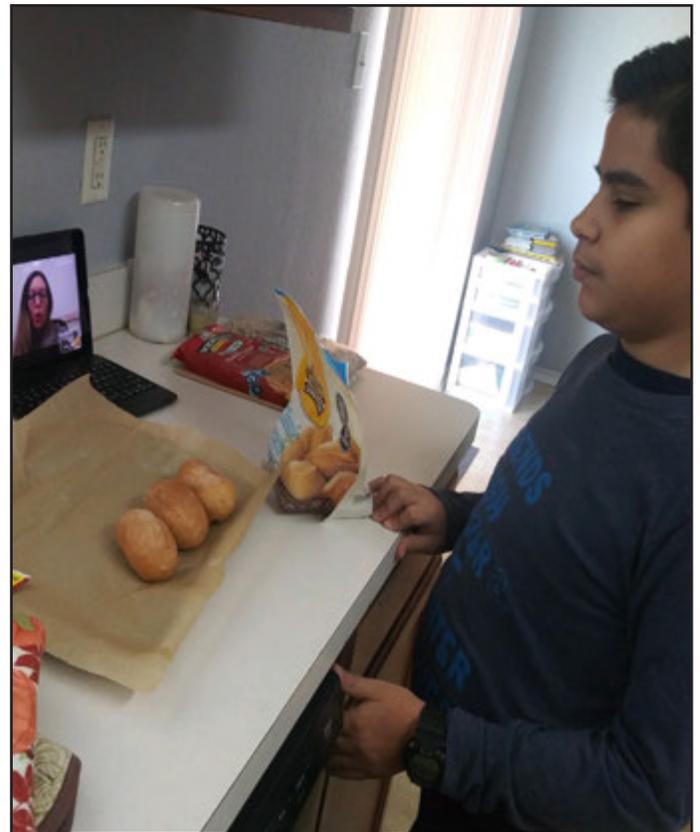
Encuentro social de invierno (Grados 1–12)

Un total de 30 estudiantes se reunieron juntos por Zoom un sábado de diciembre de 2020 para celebrar la temporada invernal. Los estudiantes fueron asignados a salas más pequeñas, coordinados por grado y facilitados por personal de instrucción, y participaron en diversas habilidades sociales y lecciones de autodeterminación y juegos. Las actividades incluyeron juegos para

romper el hielo y de conversación, juegos de preguntas, experiencias sensoriales (sonoras) y fiestas de baile con canciones pedidas con anticipación, todo con el principal objetivo de crear conexiones sociales.

Serie de talleres para escritores (Grados 6–8)

La serie de talleres para escritores les provee a los estudiantes instrucción sobre el proceso de escritura, elementos de la escritura y edición y revisión de pares. La clase se concentra en la escritura de ficción. A partir de febrero de 2021, los estudiantes se reunieron a distancia una vez por mes para repasar el tema destacado y trabajar en



Los estudiantes de los STP practicaron habilidades de cocina desde casa durante el COVID-19.

(cont.)

Programas a corto plazo—continuado

colaboración para obtener comentarios sobre su escritura. Entre las sesiones en vivo, los estudiantes tuvieron acceso a contenido por internet a través de Google Classroom de lecciones sobre escritura, incluso desarrollo de personajes y escenarios, escritura de principios de cuentos eficaces y lenguaje descriptivo.

El hilo común y la inspiración para todas estas clases se puede resumir en una palabra: conexión. A pesar de no ser lo mismo que las experiencias en persona en el campus de la TSBVI, nos cansamos de oír acerca el deseo de tener mayor interacción. Como las oportunidades sociales

son limitadas en la mayoría de las comunidades, una conexión virtual ha sido una herramienta importante de participación. Los programas a corto plazo de la TSBVI hicieron un rápido giro durante el COVID y adaptaron su modalidad habitual de instrucción para responder satisfactoriamente a ese llamado, atendiendo a más estudiantes en nuestro gran estado durante 2020-2021 que en un año escolar típico.

Para obtener más información sobre los programas a corto plazo de la TSBVI (¡y un maravilloso video!), vean <https://www.tsbvi.edu/short-term-programs> .

Career Assessment continuó desde p.39

evaluador hablan sobre las recomendaciones y cómo el proceso puede informar un plan de empleo hacia el futuro. De manera ideal, los resultados y las recomendaciones proveen servicios de calidad que ayudan al estudiante a alcanzar su meta laboral.

Los padres o maestros puede preguntarse cómo un estudiante puede responder estas preguntas con seguridad si tienen poca experiencia en la vida. Los evaluadores de Career Assessment de la VDU entienden que, a pesar de que las actividades de voluntariado, los antecedentes laborales y las experiencias de vida de un estudiante puedan ser limitadas, su imaginación no lo es. Career Assessment está diseñada para generar respuestas que son impulsos motivacionales más profundos que son más

significativos que solo completar cuestionarios. La meta del proceso de evaluación de carreras es desarrollar la curiosidad y facilitar más exploración sobre potenciales carreras laborales. Con el tiempo, las nuevas experiencias en carreras y en la vida pueden llevar en última instancia a tomar decisiones de carreras más informadas.

Para saber más sobre Career Assessment u otros servicios que provee la Unidad de Diagnóstico Vocacional, comuníquese con el consejero para la transición de servicios de rehabilitación vocacional de su estudiante. Si su estudiante no tiene un consejero para la transición y le interesan estos servicios, llame al 1-512-936-6400 o envíe un correo electrónico a VR.office.locator@twc.texas.gov .



Preparación para la universidad durante el verano

¿Está la universidad en el futuro de su hijo o de su estudiante? Piense en ayudarlo a prepararse para este próximo paso asistiendo a la capacitación de preparación para la universidad durante el verano de la Comisión de la Fuerza Laboral de Texas que organiza el Centro de Rehabilitación Criss Cole (CCRC). Este es el principal programa de verano del CCRC para estudiantes de 16 a 22 años que asisten a la universidad por primera vez o regresan. A pesar de que College Prep 2021 todavía debe planificarse y deben coordinarse las fechas, quédese tranquilo de que los administradores del programa del CCRC ya tienen todo en marcha para poder ofrecer el programa con la misma calidad y resultados ya sea virtual, en vivo o alguna combinación de ambas modalidades.

Estos son algunos de los puntos destacados del programa:

- Obtenga valiosos consejos y estrategias de preparación para la universidad
- Aprenda sobre servicios de ayuda financiera y la exención de matrícula
- Participe en ponencias con profesores de la Texas State University
- Entérese sobre adaptaciones y servicios
- Participe en seminarios, salidas de estudio y clases
- Obtenga experiencias prácticas con tecnología auxiliar
- Practique estrategias de gestión organizativa/de tiempo, de toma de apuntes y de estudio
- Mejore habilidades de O&M vinculadas con recorrer un campus universitario
- Actividades recreativas diseñadas para cultivar buenos hábitos sociales, bienestar físico y nutrición

Fechas: Junio 2021 – se deben determinar las fechas exactas

Virtual o En vivo @ Texas State University en San Marcos, – por determinar.

Para ser aceptado en la preparación para la universidad durante el verano del CCRC, su estudiante debe satisfacer los siguientes requisitos:

- Legalmente ciego o discapacitado visual (se debe entregar el informe oftalmológico)
- Edades 16 – 22
- Debe tener buena situación académica
- Rendir al nivel de grado o superior con una meta de asistir a la universidad
- Derivación del CCRC al programa de capacitación (presentada por el consejero de rehabilitación vocacional de la TWC)
- Certificado de aptitud física general requerido
- Debe tener una identificación válida expedida por el estado

A medida que avanza el nuevo año y determinamos cómo implementaremos y prepararemos el programa teniendo en cuenta la salud y seguridad de nuestros clientes, nos aseguraremos de proveer la información más actualizada a los consejeros de VR de la TWC de su hijo/estudiante y seguiremos publicando datos sobre el programa en nuestra página de Facebook del CCRC. <https://www.facebook.com/crisscolerehabilitationcenter/>. Además, si tiene alguna pregunta sobre la preparación para la universidad, no dude en comunicarse con Marlo Mrak, reclutador de admisiones del CCRC a través de marlo.mrak@twc.state.tx.us o 512-377-0549.

NEWSLETTER TEAM

Ann Adkins - *Editora-en-jefe*
adkinsa@tsbvi.edu

Cyral Miller - *Editora*
millerc@tsbvi.edu

Kathi Garza - *Editor de Sabiduría Familiar*
garzak@tsbvi.edu

Charlotte Cushman - *Editor de Sabiduría Familiar*
cushmanc@tsbvi.edu

Yolanda Shaw - *Editor de Sabiduría Familiar*
shawy@tsbvi.edu

Sara Kitchen - *Editor de Prácticas Efectivas*
kitchens@tsbvi.edu

Adam Graves - *Editor de Prácticas Efectivas*
gravesa@tsbvi.edu

Juanita Barker - *Editor de Noticias y Vistas*
juanita.barker@twc.state.tx.us

Julie Johnson - *Editor de Noticias y Vistas*
julie.johnson@twc.state.tx.us

Suzanne Becker - *Archivero*
beckers@tsbvi.edu

Melanie Schacht - *Asistente del editor*
schachtm@tsbvi.edu

Steven Landry - *Producción impresa y web*
landrys@tsbvi.edu

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

www.tsbvi.edu/tx-senseabilities

La versión de audio de *TX SenseAbilities* es proporcionada por Learning Ally, Austin, TX. Este boletín está parcialmente financiado con fondos federales.

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

Si tiene una idea para un artículo que cree que sería excelente para *TX SenseAbilities*, envíe un correo electrónico a uno de los editores de la sección. Nos encantaría escuchar sus ideas.



**Escuela para ciegos y deficientes visuales de Texas
Programas de Alcance**

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



Salud y Servicios Humanos de Texas Niños Ciegos

Programa de descubrimiento y desarrollo vocacional

<https://hhs.texas.gov/services/disability/blind-visually-impaired/blind-childrens-vocational-discovery-development-program> 1-877-787-8999



Texas Workforce Commission

<https://twc.texas.gov/> 1-800-628-5115



Este proyecto es apoyado por el Programa de Educación Especial del Departamento de Educación de EE. UU. (OSEP).

Las opiniones expresadas aquí son de los autores y no expresan necesariamente la posición del Departamento de Educación de los Estados Unidos.