

SORDOCEGUERA:

**GUIA DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA**

Marianne Riggio y Barbara McLetchie, Editoras

Co -Autores

Maurice Belote
Michael Collins
Susan Edelman
Bernadette Kappen
Gail Leslie
Tracy Evans-Luiselli
Barbara Mason
Betsy McGinnity
Tom Miller
Stephen Perreault
Rosanne Silberman
Mary Zatta

Asesores de Contenido

Harry Anderson
Roseanna Davidson
Janette Peracchio
Kathleen Stremel

Consultor de NASDSE*

Gaylen Pugh

*Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial.

DEDICATORIA

Dedicamos la presente guía a la memoria de Michael T. Collins, cuya visión, sabiduría, compasión y conocimiento quedarán por siempre en las vidas de los niños sordociegos de todo el mundo.

INDICE

Agradecimientos	8
Prólogo	9
<u>Capítulo 1</u> <u>Fundamentos</u>	10

Tema I. Los docentes deben conocer acabadamente la diversidad de los estudiantes sordociegos y sus singulares necesidades educativas.

Tema II. Los docentes deben contar con el conocimiento y las aptitudes necesarias para satisfacer las singulares necesidades educativas de los estudiantes sordociegos, abarcando a los que presentan otras discapacidades.

Tema III. Los docentes deben tener el conocimiento y las aptitudes requeridas para desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes.

Tema IV. Los profesionales de la educación que evalúan a los estudiantes sordociegos deben comprender el impacto de la pérdida visual y auditiva combinada y ser capaces de comunicarse utilizando las formas de comunicación de los estudiantes.

Tema V. Los docentes deben considerar a la familia como partícipes iguales en el desarrollo del plan educativo de los estudiantes sordociegos.

Tema VI. Los docentes deben tener conocimiento de las opciones educativas y soportes apropiados y necesarios para los estudiantes sordociegos durante el proceso de educación y transición.

Tema VII. Los directores, docentes y otros miembros del equipo deben conocer la legislación y los recursos nacionales y provinciales que amparan la educación de los estudiantes sordociegos.

Tema I. El personal docente debe contar con las competencias, capacidades y aptitudes para satisfacer las necesidades educativas y de comunicación de los estudiantes sordociegos, de acuerdo a sus Programas de Educación Individualizada (**IEP por sus siglas en inglés**).

Tema II. El personal docente debe contar con el conocimiento y las aptitudes necesarias para alentar el desarrollo de la comunicación e implementar las formas de comunicación de los estudiantes sordociegos con el fin de facilitar el acceso a todos los aspectos del ambiente de aprendizaje.

Tema III. El personal docente debe trabajar conjuntamente con los profesionales y otros miembros de la comunidad del estudiante.

Tema IV. EL personal docente debe tener las aptitudes necesarias para promover la participación de las familias de los estudiantes.

Tema V. El personal docente debe contar con los recursos para la alfabetización de los alumnos sordociegos.

Tema VI. Deberá preverse la contratación de personal idóneo para atender las necesidades directas y/o de apoyo especificadas en el IEP.

Tema VII. El personal docente debe garantizar la participación apropiada del personal de apoyo para la comunicación en todas las facetas del proceso educativo de los estudiantes sordociegos.

Tema VIII. El personal docente debe estar familiarizado con la tecnología y los recursos de asistencia tecnológica adecuados para los estudiantes sordociegos.

Tema IX. El personal docente y de otras áreas de atención que trabajan con estudiantes sordociegos deben contar con la red de apoyo y la supervisión de personas especializadas en la educación de estos estudiantes.

Tema I. Los evaluadores deben tener conocimiento del impacto de la sordo ceguera en el aprendizaje y estar calificados para la selección, aplicación e interpretación de los distintos datos y abordajes evaluativos.

Tema II. Los evaluadores deben comprender y utilizar distintas formas de comunicación. Deben contar con la capacidad de interpretar y responder a las formas, razones y significados de la comunicación de los estudiantes.

Tema III. La evaluación de los estudiantes sordociegos debe ser un proceso mancomunado, integral y continuo que incluya auténticas evaluaciones.

Tema IV. Las evaluaciones deben tener lugar en ambientes naturales diversos (el hogar, la escuela, la comunidad) con el objeto de determinar las capacidades funcionales de los estudiantes: comunicación, cuidado de sí mismo, visión y audición, orientación y movilidad.

Tema V. Debe incluirse la evaluación de la alfabetización y alfabetización matemática en el proceso de evaluación.

Tema VI. Los evaluadores deben incluir activamente a las familias en el proceso de evaluación y tener presente la cultura y los valores familiares.

Tema VII. La evaluación debe conducir a la planificación e implementación permanentes del Programa de Educación Individualizada.

Tema I. El equipo docente debe incluir totalmente a la familia y al estudiante en el desarrollo del Programa de Educación Individualizada (IEP) y en el Plan Individual de Transición (ITP por sus siglas en inglés).

Tema II. El equipo docente debe contemplar que la pérdida combinada de visión y audición puede crear la necesidad de contar con un apoyo individual para acceder y participar en la vida escolar.

Tema III. El equipo docente debe considerar los desafíos únicos que enfrenta el estudiante sordociego para poder tomar las decisiones apropiadas en las opciones educativas y de ubicación.

Tema IV. El equipo docente debe garantizar la inclusión de las metas y objetivos para el desarrollo de la comunicación y de las relaciones sociales en los IEP e ITP con el fin de satisfacer las necesidades individuales del estudiante sordociego.

Tema V. El equipo docente debe garantizar que los servicios educativos estén dirigidos a áreas curriculares expandidas con el fin de satisfacer las necesidades singulares del estudiante sordociego.

Tema VI. Los docentes deben asegurar la disponibilidad y el uso de los recursos de asistencia tecnológica para los estudiantes sordociegos.

Tema VII. Los docentes deben asegurar que la planificación de la transición para estudiantes sordociegos se realice mancomunadamente e incluya a todos los centros de atención apropiados para adultos.

Capítulo 5 Estructura de Apoyo y Administración Educativa 69

Tema I. Los Consejos Escolares Municipales tienen la función de designar personal que garantice el cumplimiento de las políticas relacionadas con los estudiantes sordociegos.

Tema II. Los Consejos Escolares deben garantizar la atención de todo estudiante sordociego por parte de un equipo docente bien coordinado que cuente con las competencias y aptitudes para cumplir con la responsabilidad de desarrollar y satisfacer los requisitos del Programa de Educación Individualizada y el Programa Individual de Transición. (IEP/ITP).

Tema III. Los Consejos Escolares deben desarrollar estrategias para contratar personal con las competencias y aptitudes necesarias para trabajar con estudiantes sordociegos.

Tema IV. Los Consejos Escolares deben identificar y utilizar recursos especializados para satisfacer las necesidades de los estudiantes sordociegos y de sus familias.

Tema V. Los Consejos Escolares deben cerciorarse de que los estudiantes reciban evaluaciones permanentes y apropiadas que permitan al equipo docente desarrollar e implementar Programas de Educación Individualizada.

Tema VI. Los Consejos Escolares deben implementar estrategias de planificación para las importantes transiciones que los estudiantes sordociegos experimentarán a lo largo de su educación.

Tema VII. Los Consejos Escolares deben asegurar la disponibilidad de una amplia gama de servicios de acuerdo a las necesidades únicas de los estudiantes sordociegos.

Tema VIII. Los Consejos Escolares deben garantizar que los estudiantes sordociegos reciban el material de estudio, los recursos adecuados y los medios apropiados de lectura según el plan de estudios previsto para sus compañeros videntes y oyentes.

Tema IX. Los Consejos Escolares deben garantizar que la instrucción de los estudiantes sordociegos se extenderá más allá de los límites de la escuela y del día escolar.

<u>Apéndice A</u>	79
Competencias para Maestros de Estudiantes Sordociegos	
<u>Apéndice B</u>	114
Extracto del Centro Nacional de Asistencia Técnica - Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño.	
<u>Apéndice C</u>	118
Recomendaciones para la Capacitación de Profesionales que interactúan con Estudiantes Sordociegos.	
<u>Apéndice D</u>	133
Competencias para la Capacitación de Profesionales que trabajan con Niños/Estudiantes Sordociegos.	

Agradecimientos

Nos complace agradecer a los dedicados miembros del equipo de redacción por su perseverancia y paciencia.

Si bien no podemos agradecer personalmente a cada uno de los más de 70 revisores que dedicaron cientos de horas a la lectura de esta guía y nos brindaron su meticuloso asesoramiento en el contenido y formato de este documento, les hacemos saber que valoramos cada comentario y cada recomendación.

También nos complace expresar nuestro agradecimiento al Grupo de Capacitación de Personal del Consorcio Nacional de Sordoceguera (NCDB por sus siglas en inglés) por su valiosa colaboración.

Agradecemos especialmente a Steven Davies y Jan Seymour-Ford por la minuciosa corrección de prueba del presente documento y a Agnieszka Kusmiers por su paciencia y sus aptitudes en el diseño de esta publicación.

Prólogo

La Ley para la Educación de Personas con Discapacidades define a la discapacidad de baja incidencia como:

- (A) un impedimento visual o auditivo ó deficiencias auditivas y visuales simultáneas;
- (B) una deficiencia cognitiva importante, ó
- (C) toda deficiencia que requiera de personal altamente especializado con el fin de que los niños con esta deficiencia accedan a servicios de intervención temprana y a una educación pública gratuita y apropiada.

Debido a que la sordoceguera es considerada una discapacidad única, de baja incidencia, los estudiantes sordociegos necesitan de un equipo de profesionales y para-profesionales altamente especializados que les garantice el mismo acceso a la educación que cualquier otro estudiante. A menudo, hay en el aula sólo un estudiante con deficiencia auditiva y visual simultánea, razón por la cual el equipo del programa de educación individualizada (IEP) está usualmente formado por personas con escasa o nula experiencia en sordoceguera. Es muy posible que la crítica escasez de personal calificado, con aptitudes y conocimientos especializados sea el mayor obstáculo que los estudiantes, sus familias y los distritos escolares enfrentan a la hora de prepararlos para vivir y trabajar en la comunidad al finalizar el ciclo educativo.

Sordoceguera: Guía de Recursos para la Atención Educativa ofrece a los consejos escolares, municipales y estatales, un marco a partir del cual se puede desarrollar un programa significativo y apropiado para los estudiantes sordociegos. Esta guía de recursos identifica los conocimientos y destrezas que los docentes necesitan para ayudar a sus estudiantes sordociegos a explotar todo su potencial y transformarse en miembros exitosos y útiles de nuestra sociedad. En el campo de la sordoceguera, estamos en deuda con la Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial por su apoyo y asesoramiento profesional en el desarrollo de esta guía; con el Programa Hilton/Perkins por su liderazgo y compromiso con este proyecto, con nuestros colegas del Consorcio Nacional de Sordoceguera (NCDB), como así también con todos los autores que contribuyeron con este documento tan importante.

Joe McNulty,
Director Coalición Nacional de Sordoceguera

Capítulo 1 Fundamentos

Tema I. Los docentes deben conocer acabadamente la diversidad de los estudiantes sordociegos y sus singulares necesidades educativas.

Tema II. Los docentes deben contar con el conocimiento y las aptitudes necesarias para satisfacer las singulares necesidades educativas de los estudiantes sordociegos, abarcando a los que presentan otras discapacidades.

Tema III. Los docentes deben tener el conocimiento y las aptitudes requeridas para desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes.

Tema IV. Los profesionales de la educación que evalúan a los estudiantes sordociegos deben comprender el impacto de la pérdida visual y auditiva combinada y ser capaces de comunicarse utilizando las formas de comunicación de los estudiantes.

Tema V. Los docentes deben considerar a la familia como partícipes iguales en el desarrollo del plan educativo de los estudiantes sordociegos.

Tema VI. Los docentes deben tener conocimiento de las opciones educativas y de los soportes apropiados y necesarios para los estudiantes sordociegos durante el proceso de educación y transición.

Tema VII. Los administradores, docentes y otros miembros del equipo deben conocer la legislación y los recursos nacionales y estatales que amparan la educación de los estudiantes sordociegos.

Introducción

Muchas personas asocian el término sordociego a Helen Keller, cuyos logros la convirtieron en una de las mujeres más extraordinarias de la historia. La población actual de estudiantes sordociegos continúa necesitando de programas especiales y de maestros profesionales para satisfacer sus necesidades educativas. La sordoceguera es mucho más que el resultado combinado de pérdida auditiva y pérdida visual. En realidad, esta combinación de pérdidas crea una discapacidad única y compleja que requiere de abordajes docentes sumamente especializados y singulares y del apoyo tanto de las administraciones municipales como de los sistemas estatales de educación especial. La población de estudiantes con sordoceguera es muy heterogénea.

A diferencia de Helen Keller, quien carecía tanto de visión como de audición, la mayoría de los estudiantes sordociegos tiene uso residual de uno o ambos sentidos de la vista y el oído. Muchos de estos estudiantes tienen necesidades físicas o de desarrollo adicionales, complejas enfermedades y/o trastornos de conducta. Algunos estudiantes asisten a la Universidad y avanzan hacia una vida y un trabajo independiente, mientras que otros necesitarán de por vida muchísimo apoyo.

Los estudiantes con sordoceguera, como todos los estudiantes, son personas y tienen fortalezas y debilidades inherentes a su naturaleza. Cada cual requerirá una experiencia educativa diseñada individualmente, la cual deberá ser respetada en el desarrollo y la implementación del Programa de Educación Individualizada (IEP). No obstante, existen algunas necesidades comunes a todas las personas sordo-ciegas que deberían ser consideradas por quienes tienen la responsabilidad de brindar atención educativa:

- Los efectos de la pérdida combinada de audición y visión llevan a los estudiantes a aislarse de la gente y del entorno. El mayor desafío de los docentes, entonces, radica en forjar en sus estudiantes destrezas de comunicación, desarrollo de conceptos y competencias sociales. La comunicación permite el acceso al plan de estudios y al aprendizaje.
- Los estudiantes sordociegos requieren servicios que son prestados por un equipo de profesionales y para-profesionales calificados capaces de crear excelentes oportunidades de aprendizaje y de comunicación y de facilitarle al estudiante el acceso al plan de estudios regular y al aprendizaje en ambientes naturales.
- Debido al impacto de la sordoceguera en la capacidad de los estudiantes para acceder y conectarse con la gente y el entorno, la

mayoría de ellos necesita de una asistencia individual que le permita acceder en igualdad de condiciones al mismo aprendizaje que sus compañeros oyentes y videntes (Alsop, 2002, p.59).

- Cada equipo docente debería incluir un profesional especializado en sordoceguera que brinde atención directa, apoyo y capacitación a las familias, profesionales de la educación, terapeutas, para-profesionales y otros miembros del equipo.
- Un programa educativo significativo implica familias y profesionales trabajando permanente y mancomunadamente en pos del crecimiento y del desarrollo educativo de los estudiantes.

Temas y Prácticas

Tema I. Los docentes deben conocer acabadamente la diversidad de los estudiantes sordociegos y sus singulares necesidades educativas.

Las personas aprenden sobre el mundo principalmente a través de los sentidos de la vista y del oído. La visión y la audición son las principales avenidas sensoriales para acceder e interactuar con el mundo que nos rodea y para percibir los acontecimientos como cercanos o lejanos. Cuando estos sentidos se ven reducidos, aún levemente, se ve afectada la capacidad de comunicación, de desarrollar relaciones interpersonales y de adquirir conceptos. La sordoceguera afecta el desarrollo y el bienestar del ser humano.

La población de estudiantes sordociegos es sumamente diversa. Rara vez los estudiantes con sordoceguera son totalmente sordos o ciegos; la mayoría tiene algún resto útil de audición y/o visión. El 90% de los estudiantes sordociegos identificados presentan discapacidades adicionales tales como trastornos de conducta, de desarrollo, enfermedades y/o discapacidades motoras. Algunos estudiantes tienen la capacidad de aprender académicamente, mientras que otros necesitan un abordaje más funcional. Los estudiantes sordociegos constituyen el universo más complejo y diverso de los alumnos que reciben educación especial.

Cada estado tiene su propia definición de sordoceguera. El Gobierno de EE.UU. define a la sordoceguera como:

“Las deficiencias visuales y auditivas concomitantes, cuya combinación causa necesidades educativas, de desarrollo y de comunicación tan severas que no pueden adaptarse a programas de educación especial solamente para

niños con sordera o niños con ceguera”. (Ley para la Mejora de la Educación de Personas con Discapacidades, 2004)

Según el Censo Nacional de Sordoceguera del año 2005, hay 9.658 estudiantes sordociegos, de 0 a 21 años, con distintas etiologías (Consortio de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes Sordociegos – NTAC por sus siglas en inglés - 2005). La principal causa de sordoceguera se relaciona con complicaciones derivadas de la prematurez. Las diez etiologías más importantes identificadas en el censo son:

- Hereditaria (síndromes y trastornos cromosómicos)
- Prematurez (1.112)
- Complicaciones pre-natales (790)
- Complicaciones pos-natales (715)
- Síndrome de CHARGE (572)
- Microcefalia (369)
- Citomegalovirus (CMV) (334)
- Hidrocefalia (284)
- Meningitis (279)
- Síndrome de Usher (246) (Killoran, 2007, p.35)

No existen estudiantes sordociegos típicos. La complejidad de las pérdidas auditivas y visuales sumadas a otras discapacidades varía de un estudiante a otro. Estos estudiantes constituyen un grupo heterogéneo con “un gran cúmulo de necesidades y estilos de aprendizaje” (killoran, 2007, p-7). En algunos niños, la sordoceguera es identificada al nacer, mientras que en otros el diagnóstico tiene lugar en la niñez. Por ejemplo, es probable que a los niños con problemas médicos complejos se les diagnostique la sordoceguera al mejorar el cuadro general de salud. Otros estudiantes nacen con vista y/u oído normales pero adquieren las pérdidas sensoriales en la niñez o juventud.

Independientemente de si la sordoceguera es congénita o adquirida, el uso de la visión y/o audición puede variar con el tiempo. La visión y/o audición puede mejorar debido al crecimiento, al desarrollo y/o a la intervención ó, por el contrario, los sentidos pueden deteriorarse debido a la falta de intervención u a otras causas físicas.

Los estudiantes sordociegos suelen presentar una amplia y compleja constelación de necesidades, lo que representa un gran desafío de aptitudes y recursos para el sistema educativo. Satisfacer sus necesidades y brindarles una educación adecuada requiere de un planeamiento creativo y de personal capacitado.

Tema II. Los docentes deben contar con el conocimiento y las aptitudes necesarias para satisfacer las singulares necesidades educativas de los estudiantes sordociegos, abarcando a los que presentan otras discapacidades.

La sordoceguera constituye una discapacidad de baja incidencia. Es posible que sólo haya un estudiante sordociego en el distrito. Como es frecuente que los profesores no hayan tenido experiencia alguna con la sordoceguera, será necesario contar con el asesoramiento de un especialista para desarrollar un programa educativo de calidad.

Los profesores de Ciegos y los de Sordos pueden aportar información valiosa, sin embargo su conocimiento no se iguala al de un especialista en sordoceguera. Cada equipo que atiende a un estudiante sordociego necesita de un especialista con aptitudes y conocimiento de los complejos efectos de la pérdida visual y auditiva (Ej. comunicación, acceso a la información y al entorno). Este profesional ayuda al equipo a adquirir el conocimiento y las aptitudes necesarias para identificar y desarrollar las capacidades del estudiante. (Ver Capítulo 2, Personal).

Importancia de la Confianza

Construir una relación de confianza es el trampolín para la educación de los estudiantes sordociegos (van Dijk, 2001, p.1). Debido a la confianza que un estudiante sordociego deposita en otros para acceder al mundo que lo rodea, ésta constituye la base de toda interacción y enseñanza. El estudiante debe preguntar a su profesor:

- ¿Puedo confiar en que me ayudarás a acceder a mi mundo?
- ¿Puedo confiar en que me ayudarás a moverme de manera segura?
- ¿Puedo confiar en que entenderás mis necesidades y deseos y que me corresponderás?
- ¿Puedo confiar en que me enseñarás los conceptos que conocen otros niños?

Importancia del Compromiso Activo

Se estima que el 75% del conocimiento de las personas videntes y oyentes no se adquiere en la escuela (Gold & Tait, 2004, p.87). Los niños con visión y audición aprenden naturalmente mirando y escuchando lo que sucede a su alrededor. Aprenden conceptos, a comunicarse, a interactuar, como está organizado el entorno y el modo de moverse en él. Un plan de estudios se desarrolla sobre la base de que los estudiantes ya han adquirido el lenguaje y muchos conceptos antes de empezar la escuela. En el caso de los estudiantes sordociegos, la adquisición de conceptos y aptitudes que otros

estudiantes obtienen explorando, observando y escuchando implica el esfuerzo de sumergirse en las actividades de la vida real y de contar con las herramientas del lenguaje y la conversación para poder entender el mundo.

Las Mejores Prácticas Docentes

Aunque los métodos de enseñanza han variado con el tiempo, las guías prácticas del “¿cómo?” son las mismas:

- ¿Cómo ayudar a los estudiantes a establecer relaciones personales, de confianza con la familia, los compañeros y otras personas importantes en sus vidas?
- ¿Cómo establecer rutinas predecibles que ayuden a desarrollar la anticipación y la comunicación?
- ¿Cómo desarrollar las capacidades del estudiante para utilizar distintas formas o métodos de comunicación (gestos, objetos, láminas, señales, lenguaje) comprensibles para ellos y para los demás?
- ¿Cómo crear ambientes de aprendizaje que promuevan la comunicación, el desarrollo y la expansión de los intereses de los estudiantes?
- ¿Cómo fomentar conceptos que conduzcan al desarrollo de aptitudes sociales, académicas y funcionales?
- ¿Cómo ayudar al estudiante a crear y mantener relaciones sociales?
- ¿Cómo ayudar al estudiante a comprender la organización de los ambientes físicos?
- ¿Cómo ayudar al estudiante a moverse de manera segura y confiable en los diversos ambientes físicos?
- ¿Cómo estimular la curiosidad y la capacidad para resolver problemas?
- ¿Cómo proporcionar experiencias de aprendizaje de la vida real?
- ¿Cómo preparar al estudiante para la transición de la escuela a la vida adulta?
- ¿Cómo ayudar al estudiante a vivir una vida feliz y significativa?

La mayoría de los estudiantes sordociegos necesitan del soporte personal de comunicación para acceder a los ambientes sociales y de aprendizaje. En algunos estados, el soporte personal es prestado por un interventor, que es un para-profesional especialmente capacitado para satisfacer las necesidades de los estudiantes sordociegos. Los interventores, con la supervisión del especialista en sordoceguera y del maestro de clase, ayudan a los estudiantes a acceder al ambiente de aprendizaje. Los estudiantes también pueden necesitar el apoyo de un intérprete de lenguaje de señas (**Ver capítulo 2, Personal**).

A menudo, los estudiantes sordociegos necesitan de un equipo de varios profesionales (fisioterapeuta, enfermera, terapeuta ocupacional) para atender la amplia constelación de discapacidades que afectan el aprendizaje. Esto requiere de una planificación mancomunada con el objeto de minimizar la confusión creada por el limitado o nulo acceso a las personas o al entorno, desarrollar la comunicación y las relaciones sociales y crear oportunidades de aprendizaje coherentes y significativas.

Tema III. Los docentes deben tener el conocimiento y las aptitudes requeridas para desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes.

Las singulares necesidades de comunicación de los estudiantes sordociegos constituyen la máxima prioridad para los equipos. Esta premisa no sólo requiere que el estudiante tenga un sistema de comunicación si no también que desarrolle conceptos y relaciones que conforman la base de la comunicación.

Los estudiantes sordociegos tienen varias formas o métodos de comunicación. Algunos usan formas pre-simbólicas tales como movimientos, gestos, y miradas, mientras que otros utilizan formas simbólicas que incluyen la voz, lenguaje de señas, alfabeto dactilológico (visual y táctil), braille, materiales impresos con letras y sistemas de comunicación que producen mensajes, electrónicos o activados por computadora. (Ver capítulo 2, Personal).

Los profesores deben entender y utilizar las formas que resultan más naturales para sus alumnos sordociegos; deben, además, aprender a corresponder los intentos de comunicación que pueden ser difíciles de interpretar.

El desarrollo de las destrezas de comunicación depende de la exposición y repetición: las claves para el desarrollo del lenguaje. Los niños pequeños con visión y audición escuchan las palabras cientos o miles de veces antes de entender su significado y comenzar a utilizarlas expresivamente (Goetz, 1997, p.12). Los estudiantes sordociegos necesitan el mismo tiempo de exposición y repetición, independientemente de si la comunicación es por señas, táctil, con objetos, etc. Resulta vital para los estudiantes disponer de todas las oportunidades posibles para desarrollar sus destrezas de comunicación expresivas y receptivas.

Los estudiantes deben aprender de la forma que prefieran, aunque deberán incorporar otras formas de comunicación superiores para pasar de la forma pre-simbólica a la simbólica.

Sistemas de Comunicación

El sistema de comunicación consiste en todo lo que el estudiante usa para comunicarse. Si utiliza comunicación pre-simbólica, se apoyará en el sistema de calendario, objetos y/o láminas, y gestos. El sistema simbólico, por su parte, incluye el tablero alfabético braille, las señales táctiles o los sistemas computarizados que producen mensajes de voz y en braille. Hay que proporcionarles varias oportunidades para que empleen sus sistemas de comunicación con distintas personas y en diferentes lugares.

Con el aumento del implante coclear en niños sordociegos, resulta esencial que el estudiante reciba apoyo y una terapia completa, integrada y permanente por parte de un equipo de especialistas y docentes que faciliten el desarrollo de la percepción auditiva, la vocalización, la comunicación receptiva y expresiva y la inteligibilidad.

Vínculo Escuela-Familia para el Desarrollo de los Sistemas de Comunicación

La colaboración entre las familias, los profesores y los fonoaudiólogos resulta fundamental para lograr que los sistemas de comunicación desarrollados para los estudiantes funcionen fuera del ámbito escolar. Es necesario conocer lo que las familias saben sobre la comunicación de sus hijos, cómo y qué comunican, ya que son lo más importante en la vida del niño y constituyen su vínculo comunicativo más sólido.

Acceso a la Información Visual y Auditiva

Los estudiantes sordociegos deben tener el mayor acceso posible al medio visual y auditivo con el fin de maximizar las oportunidades de aprender y desarrollar sus habilidades de comunicación. Todo estudiante con visión residual debe tener acceso a un examen completo de baja visión. Hay una gran variedad de dispositivos apropiados para la baja visión. Además de los dispositivos que asisten a los estudiantes en la lectura y en la O & M, hay herramientas que facilitan el acceso a la computadora, Ej.: lupas y lectores de pantalla.

Del mismo modo, todo estudiante sordociego debe recibir servicios audiológicos completos. El audiólogo puede prescribir dispositivos de ayuda auditiva tales como audífonos ó un sistema FM que facilitarán el acceso al medio auditivo sin amplificar el ruido ambiental. La

amplificación adecuada le permitirá al estudiante recibir o emitir voz o sonido como parte del sistema de comunicación.

El campo de la tecnología informática cambia constantemente, y los avances son una bendición para las personas con discapacidad. Es crucial, entonces, que cada estudiante reciba una evaluación tecnológica de alguien especializado en sordoceguera y en los dispositivos de ayuda.

Por último, es necesario considerar el asesoramiento al estudiante, a la familia y al personal de la escuela sobre el uso y mantenimiento del dispositivo de ayuda en la comunicación. Toda evaluación es permanente, y así debe ser la evaluación de los dispositivos tecnológicos. Los estudiantes cambian en todas las áreas (física, sensorial y de desarrollo), y a medida que crecen surge la necesidad de adaptación o reemplazo de los dispositivos de ayuda para la comunicación.

Tema IV. Los profesionales de la educación que evalúan a los estudiantes sordociegos deben comprender el impacto de la pérdida visual y auditiva combinada y ser capaces de comunicarse utilizando las formas de comunicación de los estudiantes.

La evaluación educativa es un proceso permanente que conduce a la planificación efectiva. Implica el trabajo mancomunado de la familia con profesionales que comprenden el impacto de la sordoceguera.

Evaluación

Todo estudiante debe recibir evaluaciones clínicas básicas (oftalmológicas, audiológicas, neurológicas) ya que no se han desarrollado herramientas estandarizadas y específicas para los estudiantes con sordoceguera (**Ver capítulo 3, Evaluación**). La evaluación de los estudiantes sordociegos es multifacética e incluye habilidades sensoriales, destrezas sociales y de comunicación, habilidades motoras y de cuidado de sí mismo, y las particularidades propias del desarrollo. La familia debe ocupar el centro del proceso, de modo tal que los profesores puedan entender cabalmente las habilidades y necesidades únicas de los estudiantes y establecer las prioridades educativas apropiadas. Las evaluaciones instituidas por ley, a través de leyes como la de “Ningún Niño Desprotegido” (**NCLB por sus siglas en inglés**) también deben ser incluidas en el proceso evaluativo.

Idoneidad de los Profesionales que Realizan las Evaluaciones

Los profesionales directamente involucrados en las distintas facetas de la evaluación educativa deben tener un conocimiento cabal del modo en que

la sordoceguera afecta las oportunidades de aprendizaje y de comunicación. Cada equipo debe incluir, como mínimo, un especialista en sordoceguera que trabaje a la par de los otros profesionales. Esta persona deberá contar con el conocimiento y las aptitudes necesarias para interactuar con el estudiante y lograr buenos resultados y una planificación efectiva. El proceso de evaluación debe incluir a las familias y reconocer sus derechos y facultades.

Tema V. Los docentes deben considerar a la familia como partícipes iguales en el desarrollo del plan educativo de los estudiantes sordociegos.

El rol de las familias como miembros del equipo educativo ha ido variando al compás de los cambios instituidos en el campo legal, desde la Ley para la Educación de Todos los Niños Discapacitados, 1975 hasta la Ley de Educación para Personas con Discapacidad, 2004.

Los profesionales más competentes permitirán que la familia se integre al equipo y sabrán valorar la información que suministren sobre el estudiante. Para un equipo que atiende a un estudiante sordociego, este vínculo es esencial para que el estudiante aproveche cada oportunidad y desarrolle al máximo su potencial como miembro de su familia y de la comunidad. La información que suministre la familia será la base para el conocimiento del estudiante y puede incluir:

- Las fortalezas del niño;
- La historia médica, educativa y experimental;
- Las personas importantes en su vida;
- Información respecto del modo en que la familia se comunica con el niño y el niño con la familia;
- La rutina diaria del niño;
- Las esperanzas y prioridades educativas de la familia.

Tema VI. Los docentes deben tener conocimiento de las opciones educativas y de los soportes apropiados y necesarios para los estudiantes sordociegos durante el proceso de educación y transición.

Transiciones

Para los estudiantes sordociegos, los cambios, por pequeños que sean, pueden ser significativos y confusos. Las modificaciones en el programa y los cambios de maestro, de ambiente o de rutina también son transiciones

que requieren de consideración, planificación y apoyo para afrontar lo que vendrá.

Las transiciones que tienen lugar en las primeras etapas de la vida del niño también importan un cambio significativo para sus familias. La comunicación, las relaciones y el ambiente son vitales para el aprendizaje del estudiante y constituyen elementos esenciales para la vida familiar. Quienes tienen a su cargo la implementación del proceso de transición, deben contemplar el efecto que los cambios tendrán en la familia y, a la vez, respetar el conocimiento y la experiencia de la familia respecto de la naturaleza y las habilidades de su hijo.

Los años escolares presentan numerosas transiciones de relevancia. Nada será más importante que un plan coordinado que comience temprano, evolucione acompañando el crecimiento del niño y promueva el desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación. A medida que el estudiante deja la adolescencia y entra en la etapa adulta, es esencial que se trabaje a favor de los logros pos-escolares. Es importante entender que los jóvenes sordociegos corren serios riesgos de vivir en forma aislada, con escasas relaciones sociales y una limitada habilidad para llevar una vida independiente. Lamentablemente, se ha demostrado que los estudiantes sordociegos no han recibido, en general, una educación que les permita vivir la adultez satisfactoriamente (Petroff, 2001, p.1). Resulta esencial que los estudiantes sordociegos accedan a planes bien coordinados y deliberados que faciliten la transición a la vida adulta y que contemplen educación superior, empleo y una vida independiente y en comunidad.

Los docentes y las familias deben trabajar mancomunadamente a la hora de considerar las necesidades individuales, facilitar oportunidades de aprendizaje y desarrollo de destrezas e identificar y garantizar apoyos que lleven al estudiante a madurar y disfrutar de una vida adulta satisfactoria.

Es importante recordar que en la Ley para la Educación de las Personas Discapacitadas de 2004, se reafirmó que los estudiantes con discapacidades deben tener acceso a una amplia y continua gama de opciones educativas para satisfacer sus necesidades individuales.

Elección del Mejor Programa Escolar

La elección de un programa apropiado es una de las decisiones más difíciles que enfrentan los padres y otros miembros del equipo. A menudo, el proceso implica sopesar los pros y contras de cada programa potencial. Las elecciones de ubicación deben basarse en las necesidades del estudiante, los valores familiares y la calidad de servicios disponibles en

cada ambiente. Una buena decisión dependerá de la pericia del equipo para definir claramente el ambiente que resulte lo menos restrictivo posible.

Si bien las decisiones educativas y de ubicación tienen carácter anual, es importante recordar cuán significativas son la coherencia y la continuidad en la vida de una persona sordo-ciega. Al considerar el ambiente menos restrictivo, el equipo debe evaluar el impacto que cada ubicación tendrá en la habilidad del niño para alcanzar el potencial que lo conduzca a la independencia, la participación comunitaria, la interacción social y la felicidad personal. (Ver capítulo 4, **Opciones Educativas y de Ubicación**).

Tema VII. Los directores, docentes y otros miembros del equipo deben conocer la legislación y los recursos nacionales y provinciales/estatales que amparan la educación de los estudiantes sordociegos.

El gobierno nacional, a través del Departamento de Programas de Educación Especial (**OSEP por sus siglas en inglés**), ha apoyado programas para niños sordociegos desde fines de 1960. Estos programas conectan a una red diseminada de expertos y servicios entre sí con el fin de garantizar que esta población de baja incidencia reciba la atención y la información adecuada a sus complejas necesidades educativas. Estos programas y su personal resultan esenciales para apoyar la educación de estudiantes sordociegos y para ayudar a los distritos y estados a cumplir con las disposiciones de las leyes IDEA (**Ley para la Educación de las Personas Discapacitadas**) y NCLB (**Ningún Niño Desamparado**).

Aunque el Código de Reglamentaciones Nacionales cuenta con la definición actual de sordoceguera, especificada en la Ley para la Educación de las Personas Discapacitadas (**IDEA**), varios estados han implementado su propia definición de sordoceguera (**Killoran, 2007, p.7**).

La atención educativa cualitativa a poblaciones de baja incidencia depende principalmente de la correcta identificación de los estudiantes. Lamentablemente, son muchos los centros educativos locales que no identifican como sordociegos a los estudiantes con pérdidas sensoriales combinadas ya que suelen considerarlos como sordos ó ciegos, discapacitados múltiples ó con retraso en el desarrollo. El resultado es que muchos de estos estudiantes no tienen acceso a la experiencia necesaria para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, a la vez que las escuelas pierden la oportunidad de aprovechar la disponibilidad de capacitación, evaluación y diseño de programas. Es de suma importancia, entonces, que los profesores conozcan la definición de sordoceguera de su estado y que se

familiaricen con los recursos de los proyectos subvencionados por el Estado nacional.

Conforme a la Ley “Ningún Niño Desamparado” (NCLB), todos los estudiantes tendrán acceso a la educación dentro del plan de estudios general y podrán demostrar el nivel de conocimientos alcanzado a través de evaluaciones (**Guía para la Atención Educativa, 2003, p.3**). El criterio de participación y los lineamientos del plan de estudios varían de un estado a otro. Dependiendo de la naturaleza de la pérdida de visión y audición combinada y de la presencia de de otras discapacidades, los estudiantes sordociegos pueden ser candidatos para evaluaciones estándar o alternas. Esta determinación se basará en la información suministrada por profesionales especializados en educación de estudiantes sordociegos.

En la actualidad, el Departamento de Programas de Educación Especial (**OSEP por sus siglas en inglés**), subvenciona un programa nacional para la capacitación del personal que atiende a niños y jóvenes sordociegos con el objeto de garantizar el cumplimiento de lo dispuesto en IDEA (**Ley para la Educación de las Personas Discapacitadas**) y en NCLB (**Ley “Ningún Niño Desamparado”**). Este programa apoya los siguientes proyectos:

Proyectos sobre Sordoceguera Estatales/Multi-estatales: Cada estado cuenta con un proyecto de asistencia técnica subvencionado por la Nación, el cual brinda asistencia y capacitación a los centros educativos locales (LEAs), distritos escolares, maestros y otros profesionales que trabajan con estudiantes sordociegos. También apoyan a las familias y son los encargados de identificar a los estudiantes sordociegos en sus estados. El personal de estos proyectos brinda su pericia en el ámbito del aula, de los distritos y de los centros educativos. El esfuerzo mancomunado promueve la capacidad y los recursos locales y estatales. Un listado completo de proyectos estatales puede encontrarse en:

[http:// www.nationaldb.org/ppStateDBProjects.php](http://www.nationaldb.org/ppStateDBProjects.php)

Consortio Nacional sobre Sordoceguera (NCDB): Este proyecto combina los recursos y experiencia de tres organizaciones: Teaching Research Institute (**Instituto de Investigación Docente**) en Oregon, Programa Hilton/Perkins en Perkins School for the Blind (**Escuela para Ciegos Perkins**), y Centro Nacional Hellen Keller. El Consortio brinda asistencia técnica a nivel nacional; facilita la disponibilidad de información relevante sobre la sordoceguera a través de DB-LINK (www.nationaldb.org) y promueve la capacitación del personal con el objeto de optimizar las aptitudes y competencias de quienes trabajan con niños sordociegos. Las actividades incluyen: talleres, conferencias nacionales, seminarios por internet,

consultoría, difusión de información y desarrollo de productos. El personal del NCDB trabaja con familias, prestadores de servicios, proyectos estatales sobre sordoceguera, personal de atención educativa, y centros nacionales a los efectos de garantizar que los niños sordociegos reciban la asistencia necesaria para alcanzar resultados de acuerdo a las leyes *NCLB* e *IDEA*. El sitio web de *NCDB* es: www.nationaldb.org

Legalmente, es responsabilidad de los centros educativos locales el brindar la atención directa y los servicios de consulta solicitados por los Programas de Educación Individualizada. Los proyectos mencionados son un suplemento de dicha atención y servicios.

Referencias Bibliográficas

Alsop, L. (Prof.) (2002) *Understanding deafblindness: issues, perspectives, and strategies / Comprender la sordoceguera: Temas, perspectivas y estrategias*. Logan, UT: Instituto SKI-HI

Ley para la Educación de Todos los Niños Discapacitados, 1975. Pub. L.94-142.

Gold, D. & Tait, A. (2004). *A strong beginning: A sourcebook for health and education professionals working with young children who are visually impaired or blind / Un Buen Comienzo: Libro de referencia para profesionales de la salud y la educación que atienden a niños ciegos o con deficiencia visual*. Toronto, Canadá: Instituto Canadiense para Ciegos.

Goetz, L. (1997). *Including deaf-blind students: Report from a national task force / Inclusión de los estudiantes sordociegos: Informe de la fuerza de tareas nacional*. San Francisco: Instituto de Investigación de California.

Huebner, K., Prickett, J., Welch, T. R., & Joffe, E. (Prof.) (1995). *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for students who are deafblind / Mano a Mano: Elementos Esenciales de la comunicación y de la O&M para estudiantes sordociegos*. Nueva York: Prensa AFB.

Ley para la Mejora de la Educación de las Personas con Discapacidad, 2004. Congreso de EE.UU. 300(b)(360)(115)(a)(2004).

Ley para la Mejora de la Educación de las Personas con Discapacidad, 2004. Congreso de EE.UU. 300.8(c)(2)(2004).

Killoran, J. (2007). *The nacional deaf-blind count: 1998-2005 in review / La atención de los niños sordociegos a nivel nacional: revisión 1998-2005*. Monmouth, OR: Consorcio Nacional de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes Sordociegos.

McInnes, J. (Prof.) (1999) *A guide to planning and support for individuals who are deafblind / Guía para la planificación y ayuda de personas sordociegas*. Toronto, Canadá: Prensa Universidad de Toronto.

McInnes, J.M., & Treffry, J.A. (1984) *Deafblind infants and children: A developmental guide / Niños Sordociegos: Guía para el desarrollo*. Toronto, Canadá: Prensa Universidad de Toronto.

Miles, B., & Riggio, M. (Prof.) (1999) *Remarkable conversations: A guide to developing a meaningful communication with children and young adults who are deafblind / Conversaciones Extraordinarias: Guía para el desarrollo de la comunicación significativa con niños y jóvenes sordociegos*. Watertown, MA: Escuela Para Ciegos Perkins.

Petroff, J. (1999) *Nacional transition follow-up study of youth identified as deafblind: Parent perspectives / Estudio nacional de seguimiento del proceso de transición de jóvenes identificados como sordociegos: perspectivas para los padres*. (Información Preliminar), Monmouth, OR: Consorcio Nacional de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes Sordociegos.

Guía para la Atención Educativa (2003) *Improving your schools: A parent and community guide to No Child Left Behind / Como mejorar las escuelas: Guía para padres y miembros de la comunidad en relación a la Ley "Ningún Niño Desprotegido"*. Washington, DC: Autor.

Pugh, G., & Erin, J. (Prof.) (1999) *Blind and visually impaired students: Educational service guidelines / Estudiantes ciegos y con deficiencia visual: Guía para la atención educativa*. Watertown, MA: Escuela Para Ciegos Perkins.

Silberman, R., & Sacks, S. (Prof.) (1998) *Educating students who have visual impairments with other disabilities / La educación de los estudiantes con deficiencia visual y otras discapacidades*. Baltimore: Paul H. Brookes.

van Dijk, J. (2001) *Development through relationships: Entering the social world / El desarrollo a través de las relaciones: Como ingresar al mundo social*. Presentación en la XII Conferencia Mundial de Dbl: El Desarrollo a través de las Relaciones, Festejando los Logros (p. 65-72) Lisboa, Portugal: Deafblind Internacional.

Capítulo 2 Personal Docente

Tema I. El personal docente debe contar con las competencias, capacidades y aptitudes para satisfacer las necesidades educativas y de comunicación de los estudiantes sordociegos, de acuerdo a sus Programas de Educación Individualizada (IEP por sus siglas en inglés).

Tema II. El personal docente debe contar con el conocimiento y las aptitudes necesarias para alentar el desarrollo de la comunicación e implementar las formas de comunicación de los estudiantes sordociegos con el fin de facilitar el acceso a todos los aspectos del ambiente de aprendizaje.

Tema III. El personal docente debe trabajar conjuntamente con los profesionales y otros miembros de la comunidad del estudiante.

Tema IV. EL personal docente debe tener las aptitudes necesarias para promover la participación de las familias de los estudiantes.

Tema V. El personal docente debe contar con los recursos para la alfabetización de los alumnos sordociegos.

Tema VI. Deberá preverse la contratación de personal idóneo para atender las necesidades directas y/o de apoyo especificadas en el IEP.

Tema VII. El personal docente debe garantizar la participación apropiada del personal de apoyo para la comunicación en todas las facetas del proceso educativo de los estudiantes sordociegos.

Tema VIII. El personal docente debe estar familiarizado con la tecnología y los recursos de asistencia tecnológica adecuados para los estudiantes sordociegos.

Tema IX. El personal docente y de otras áreas de atención que trabajan con estudiantes sordociegos deben contar con la red de apoyo y la supervisión de personas especializadas en la educación de estos estudiantes.

Introducción

El estudiante sordociego es usualmente atendido por un equipo docente numeroso y diverso. El término “personal docente” se refiere a las personas que prestan sus servicios dentro del ámbito educativo. El personal docente abarca, aunque no se limita a, maestros (generales y especializados), interventores, para-profesionales, terapeutas y otros profesionales del área educativa. Los programas para estudiantes sordociegos deben contar con personal calificado, el cual deber ser supervisado, guiado y capacitado permanentemente.

Para garantizar una educación de calidad, al menos un miembro del equipo (un especialista en sordoceguera) debe tener la pericia y la experiencia en el campo de la sordoceguera necesarias para asegurar el acceso del estudiante sordociego a todos los ámbitos de aprendizaje, en igualdad de condiciones. Cada estado cuenta con un proyecto para sordoceguera subvencionado por el gobierno nacional; este programa ayuda a las autoridades educativas locales a capacitar y asistir técnicamente al miembro del equipo designado.

(Ver www.nationaldb.org/ppStateDBProjects.php.)

Este capítulo presenta los temas que deben ser contemplados por el personal docente de estudiantes sordociegos. Las recomendaciones aquí vertidas se basan en las normas y pautas de dos grandes proyectos: el Programa Nacional de Capacitación para la Atención de Personas Sordociegas de la Escuela Perkins y el Consorcio Nacional sobre Sordoceguera (NCDB), además de las sugerencias de los profesionales y personas que atienden a esta población en todo el país.

De acuerdo al Departamento de Estadísticas Laborales, “Los 50 Estados y el Distrito de Columbia necesitan profesores de educación especial con **matrícula habilitante**”. Son muchos los estados que requieren la licenciatura y/o especialidad a los profesores de estudiantes sordos, ciegos o con severos trastornos de desarrollo; sin embargo, son pocos los estados que requieren la licenciatura y/o especialidad específicamente en sordoceguera. Varios estados no tienen cursos o carreras con especialidad en una discapacidad específica, si no en educación especial generalizada.

(Ver www.personnelcenter.org/licensure.cfm.)

A continuación se detallan los requisitos para la atención de estudiantes sordociegos.

Temas y Prácticas

Tema I. El personal docente debe contar con las competencias, capacidades y aptitudes para satisfacer las necesidades educativas y de comunicación de los estudiantes sordociegos, de acuerdo a sus Programas de Educación Individualizada (IEP por sus siglas en inglés).

De acuerdo al censo de sordoceguera de los últimos años (**Estudio Docente, 2005**), la vasta mayoría de los estudiantes sordociegos tienen discapacidades adicionales: emocionales, físicas o de desarrollo. Los estudiantes sordociegos pueden recibir atención educativa de distintos profesionales tales como profesores de educación especial, maestros de clase, profesores de deficientes visuales y profesores de sordos y de deficientes auditivos. También pueden ser atendidos por especialistas en O&M, fonoaudiólogos, fisioterapeutas y/o terapeutas ocupacionales. Es importante destacar que tanto los profesores como el personal especializado deben reunir no sólo competencias y aptitudes si no también un alto grado de compromiso para poder interactuar eficazmente con los estudiantes sordociegos.

A los efectos de que los estudiantes sordociegos desarrollen sus habilidades de comunicación, el personal docente debe ser idóneo en el manejo de varias formas de comunicación especialmente diseñadas y seleccionadas para la pérdida de visión y audición combinada. Los miembros del equipo que atienden directamente al estudiante deberán utilizar la estrategia de enseñanza que más le beneficie al estudiante. Para ello, tendrán que manejar distintas estrategias de enseñanza. (**Ver capítulo 1, características comunes de programas para estudiantes sordociegos**).

El Programa Nacional de Capacitación para la Atención de Personas Sordo-ciegas de la Escuela Perkins ha desarrollado un documento consensuado *Competencias para Profesores de Estudiantes Sordociegos* (**McLetchie & Riggio, 1997**) que identifica el conocimiento y las destrezas necesarias para ejercer como docentes. (**Ver Apéndice A**). A continuación se detallan ocho áreas de competencias:

- *sordoceguera,*
- *identidad personal, relaciones y auto-estima,*
- *desarrollo de conceptos,*
- *visión-audición,*
- *orientación y movilidad,*
- *ambientes y materiales,*
- *temas profesionales.*

Las competencias mencionadas pueden servir para identificar el conocimiento y las destrezas que necesitan tanto los especialistas en sordoceguera como los miembros del equipo. A menudo, se las utiliza en la capacitación en el puesto de trabajo y en la preparación universitaria de los docentes.

El Consorcio Nacional de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes con Sordoceguera (NTAC) ha desarrollado los *Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño: Sistema para documentar Resultados en Niños y Jóvenes Sordociegos, sus Familias, Prestadores de Servicios y Sistemas de Atención* (Killoran, Davies & McNulty, 2006). Este documento señala un conjunto muy específico de resultados deseables a partir de los cuales se puede dimensionar el impacto de la capacitación y de la asistencia técnica. (Ver Apéndice B).

Tema II. El personal docente debe contar con el conocimiento y las aptitudes necesarias para alentar el desarrollo de la comunicación e implementar las formas de comunicación de los estudiantes sordociegos con el fin de facilitar el acceso a todos los aspectos del ambiente de aprendizaje.

Los estudiantes sordociegos utilizan distintas formas de comunicación dependiendo del desarrollo, el grado de pérdida visual y auditiva y la presencia de discapacidades adicionales. Es función de los docentes el evaluar, interpretar y responder a las formas pre-simbólicas que el estudiante utiliza con el objeto de incrementar el desarrollo, las destrezas y la interacción en la comunicación. Estas formas pueden abarcar:

- lenguaje corporal: cambio en la respiración o en el tono muscular, expresiones faciales, risa, llanto. (Ver otros ejemplos en Miles & Riggio, 1999, p-128-129);
- uso intencional de señales: empujar un objeto para detener una actividad, o empujar la comida para decir que no quiere más;
- gestos naturales: señalar un objeto o persona dentro del campo visual, guiar la mano del docente para alcanzar un objeto, mover la cabeza en señal de afirmación o negación,
- sistemas de comunicación a través de láminas: dibujos, trazados, imágenes publicitarias y fotos.

El personal docente que trabaja con estudiantes sordociegos necesita, además, ser idóneo en formas lingüísticas de comunicación superiores, independientemente de si el estudiante las utiliza o no. Ej.:

- sistemas formales de lenguaje de señas, visuales y táctiles;
- sistemas alfabéticos, visuales y táctiles (alfabeto dactilológico visual y táctil, materiales impresos con letras mayúsculas, braille táctil),
- método Tadoma de lectura de labios,
- palabras impresas o en braille.

Los docentes deben tener conocimiento sobre los implantes cocleares, controlar que sus estudiantes reciban terapia fonoaudiológica de manera permanente, apoyar sus metas lingüísticas y utilizar abordajes apropiados para desarrollar sus destrezas de comunicación.

Tema III. El personal docente debe trabajar conjuntamente con los profesionales y otros miembros de la comunidad del estudiante.

Los estudiantes con sordoceguera necesitan de la pericia profesional de una amplia gama de especialistas: profesores de educación especial, maestros de clase, para-profesionales o interventores, profesores de deficientes visuales, profesores de sordos y de deficientes auditivos, orientación y movilidad, especialistas en comunicación aumentativa y alternativa, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, especialistas en tecnología de asistencia, patólogos del habla y del lenguaje, intérpretes, entrenadores laborales, cuidadores, enfermeras, etc. Los miembros de un equipo serán seleccionados teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas del estudiante. Deberá haber, al menos, un miembro del equipo que tenga excelentes aptitudes y un alto grado de conocimiento para asumir la responsabilidad de instruir a sus compañeros sobre las necesidades únicas y singulares del estudiante con sordoceguera y sobre las estrategias adecuadas de evaluación e intervención.

Los alumnos sordociegos necesitan una verdadera planificación transdisciplinaria para minimizar la confusión derivada del limitado acceso a ambientes más alejados, desarrollar relaciones sociales y de comunicación y acceder a oportunidades de aprendizaje motivadoras, significativas y coherentes. El trabajo en equipo, con un estilo de interacción mancomunada ha resultado ser el mejor modelo para el ejercicio profesional (Orelove, Sobsey & Silberman, 2004, p.3). Para que el trabajo en conjunto sea eficaz, se necesita del compromiso del director y del personal docente. A continuación se mencionan algunos procesos y aptitudes específicas necesarias para lograr la eficacia del trabajo en equipo:

- interacción personal para crear relaciones positivas al compartir tareas importantes;
- interdependencia compartida en objetivos, recursos y recompensas para alcanzar el éxito en equipo;
- responsabilidad individual de los miembros del equipo;
- resolución de problemas y conflictos;
- aptitudes interpersonales que contribuyan a la confianza y a una buena comunicación (Cloninger, 2004, p.20).

Tema IV. EL personal docente debe tener las aptitudes necesarias para promover la participación de las familias de los estudiantes.

La atención prestada por el equipo conjuntamente con la familia es una práctica ejemplar vital para el estudiante sordociego. La familia posee un gran caudal de conocimientos sobre las necesidades y habilidades de aprendizaje únicas y singulares de su hijo, las que a menudo no son reconocidas por los miembros del equipo docente. Suele suceder que el equipo de trabajo es tan numeroso que representa un verdadero obstáculo para que la familia participe activamente. (Giangreco, Nelson, Young & Kiefer-O'Donnell, 1999, p.170).

El accionar del personal docente debe concentrarse tanto en el estudiante como en su familia. Algunas de las herramientas y procesos disponibles para un abordaje que incluya a la familia son: Planificación del Futuro Personal (PFP) y Elección de Opciones y Adaptaciones para los Niños (COACH por sus siglas en inglés). El personal docente debe conocer y emplear estrategias y aptitudes de trabajo en equipo. Sin este marco de trabajo conjunto, las familias se sienten relegadas y no respetadas. En consecuencia, la participación de profesionales calificados y sensibles resulta esencial en la planificación de acciones tendientes a satisfacer las complejas necesidades educativas de estos estudiantes. Las familias necesitan ayuda para acceder a recursos tales como organizaciones de padres y material bibliográfico pero, por sobre todo, necesitan ser tratados como iguales dentro del equipo. El personal que trabaja con estudiantes sordociegos debe crear un ambiente centrado en el niño donde los padres puedan:

- confiar en que su información sobre el niño (**comunicación, conducta, rutinas, habilidades de visión y audición, gustos**) será utilizada en el proceso de evaluación y en el trazado de objetivos y acciones efectivas;
- transmitir las fortalezas, debilidades e interrogantes sobre la educación de su hijo y sobre la necesidad de apoyo especializado (**enfermera, interventor/para-profesional**);

- compartir sus prioridades respecto de la educación de su hijo.

Tema V. El personal docente debe contar con los recursos para la alfabetización de los alumnos sordociegos.

Todos los estudiantes sordociegos, independientemente de su grado de discapacidad, deben aprender a leer, escribir y hacer cuentas, entre otras aptitudes académicas. Estas aptitudes dependen, en gran medida, del desarrollo de destrezas de comunicación y de la capacidad del estudiante para llevar adelante el plan de estudios. Los profesionales involucrados directamente en la educación del niño deben dominar los diversos abordajes disponibles para facilitar una mayor exposición a las palabras y a los números y para incentivarlos a desarrollar destrezas en lectoescritura y matemáticas. Las técnicas variarán de acuerdo al desarrollo del estudiante y a su caudal visual y auditivo. (Ver capítulo 4, Tema III - destrezas que el personal necesita para evaluar el nivel de alfabetización de los estudiantes).

Alfabetización

Las habilidades de lectoescritura del estudiante influenciarán sus habilidades para acceder al plan de estudios general y para crear destrezas de comunicación.

Un niño sordociego y probablemente con discapacidades adicionales tiene, generalmente, experiencias únicas y limitadas. A menudo, el mundo del niño se reduce hasta donde llegan sus manos; siendo sus conceptos, en consecuencia, muy básicos y concretos. El maestro tendrá la tarea de encontrar el modo de expandir gradualmente las experiencias del niño y de crear conceptos sobre el mundo que se extiende más allá de sus manos. Las experiencias son, entonces, el vehículo para desarrollar conceptos sobre los cuales se proyectarán el lenguaje y la alfabetización.

La experiencia del niño sordociego es tan diferente a la de la mayoría de los niños que los programas de lectura regulares no suelen ser efectivos en las primeras etapas de la alfabetización. Tanto la lectura como la escritura deben estar significativamente vinculadas a la exploración de mano sobre mano y a las experiencias e intereses del niño (Miles, 2005, p.7).

Con exposición y enseñanza eficaces, algunos estudiantes lograrán la lectura básica, mientras que otros serán expertos lectores de braille y/o de letra imprenta. Independientemente de los problemas que presente cada estudiante, la alfabetización debe ser permanente.

Alfabetización Matemática

La alfabetización matemática le brinda al niño la posibilidad de acceder al plan de estudios general y de desarrollar destrezas de movilidad, horarios/tiempo y otros conceptos abstractos. Los conceptos que se captan fácilmente a través de la visión son los más difíciles de entender a través del tacto.

Las experiencias tempranas en el uso de objetos concretos para contar son importantes para todos los estudiantes, incluidos los sordociegos. Los alumnos necesitan acceder a muchas oportunidades de aprendizaje de estas habilidades en ambientes naturales (**formar el par de zapatos, comprar artículos en la tienda o de las máquinas dispensadoras**). Estas experiencias constituyen los cimientos de la alfabetización numérica. Con una buena enseñanza, algunos estudiantes sordociegos podrán desarrollar matemáticas básicas, mientras que otros podrán acceder y entender conceptos matemáticos superiores.

Existen numerosas técnicas para adaptar el plan de estudios en el área de matemáticas a estudiantes sordociegos, desde el uso de símbolos tangibles, de objetos y de trazado de líneas hasta el uso de programas computarizados en braille.

Tema VI. Deberá preverse la contratación de personal idóneo para atender las necesidades directas y/o de apoyo especificadas en el IEP.

Se mencionan a continuación los especialistas de apoyo para los estudiantes sordociegos:

Especialistas en sordoceguera

El equipo docente que trabaja con estudiantes sordociegos debe contar con el asesoramiento directo de un especialista en sordoceguera. Este profesional entiende los efectos únicos y singulares de la pérdida visual y auditiva combinada sobre los educandos sordociegos (**comunicación, acceso a la información, orientación y movilidad**) (McLetchie & Riggio, 1997, p.6). Posee, además, las aptitudes necesarias para establecer una relación con el estudiante sordociego, comunicarse en las formas que le resulten más naturales y facilitarle la adquisición de destrezas y conceptos sociales, de desarrollo y de comunicación que promoverán las oportunidades de aprendizaje, socialización e independencia.

A través de la observación, un especialista en sordoceguera puede ayudar al equipo a realizar una evaluación amplia y apropiada con el fin de desarrollar e implementar objetivos y adaptaciones. Los programas estatales de sordoceguera disponen de estos especialistas, quienes pueden

ser contratados a través de escuelas especializadas o de otros programas estatales. Los especialistas en sordoceguera han adquirido la combinación única de aptitudes, conocimiento y experiencia necesarios para manejar el impacto combinado de la pérdida visual y auditiva sobre todas las áreas del desarrollo humano.

Profesores de Estudiantes con Deficiencia Visual

Los profesores de deficientes visuales son docentes especialmente entrenados para trabajar con alumnos ciegos o con baja visión. No son terapeutas, si no que tienen matrícula habilitante para ejercer en su especialidad. Son maestros capacitados para atender estudiantes de 0 a 21 años, con patologías visuales irreversibles y/o niños ciegos, incluyendo a los alumnos con discapacidades adicionales (Pugh & Erin, 1999, p-165).

Según Pugh & Erin, un profesor de deficientes visuales puede:

- realizar evaluaciones funcionales de la visión;
- hacer derivaciones para exámenes clínicos de baja visión;
- evaluar y asistir en el uso de dispositivos ópticos (Ej.: para baja visión) y no ópticos (Ej.: atriles);
- determinar los siguientes materiales visuales: objetos o láminas para tableros de comunicación, rótulos con láminas/letras y material de lectura en base al tamaño, color y contraste adecuados;
- adquirir materiales a la Imprenta Norteamericana para Ciegos (APH por sus siglas en inglés);
- realizar modificaciones visuales a los materiales escritos;
- evaluar y modificar el entorno visual,
- enseñar braille.

Especialista en Orientación y Movilidad

El especialista en Orientación y Movilidad que trabaja con un estudiante sordociego debe reunir las aptitudes necesarias para comunicarse con él en su forma primaria de comunicación, es decir a través del lenguaje de señas, formas de comunicación alternativa y/o señales táctiles y visuales. El especialista en O & M ha sido capacitado para enseñar y evaluar destrezas de desplazamiento en forma independiente. Los estudiantes sordociegos tienen derecho a evaluaciones de O & M y a un especialista en O & M. La evaluación debe realizarse regularmente debido a que las necesidades cambian de acuerdo al crecimiento, al desarrollo y a las transiciones. El especialista en O & M puede:

- concientizar al estudiante sobre su cuerpo;

- ayudar al alumno a moverse de manera segura dentro del aula, en la escuela y/o en la comunidad;
- desarrollar adaptaciones que le permitan al estudiante interactuar con la gente, como por ejemplo presentar una nota al chofer del colectivo.

Es posible que tanto los especialistas en O & M como los profesores de deficientes visuales carezcan de la habilidad para lograr una comunicación efectiva con los estudiantes, ya que éstos no pueden aprender a partir de instrucciones verbales. Deberán, entonces, ser capacitados o asistidos por un especialista en sordoceguera.

Profesor de Sordos e Hipoacúsicos

Los estudiantes sordociegos pueden necesitar atención o asesoramiento de un profesor de sordos, especializado en el campo de la sordoceguera. Este especialista podrá brindar ayuda y asesoramiento en el uso adecuado de:

- métodos de comunicación;
- dispositivos de ayuda auditiva;
- bibliografía sobre la pérdida auditiva.

Los profesores de sordos e hipoacúsicos cuentan con una buena capacitación en estrategias de comunicación visual, aunque muchos no hayan trabajado con deficientes visuales. Es probable, entonces, que estos profesionales necesiten mayor entrenamiento o apoyo por parte de un especialista en sordoceguera para atender a su alumno.

Tema VII. El personal docente debe garantizar la participación apropiada del personal de apoyo para la comunicación en todas las facetas del proceso educativo de los estudiantes sordociegos.

Interventores

Muchas personas sordo-ciegas necesitan de un interventor para poder acceder a la información, comunicarse y estar conectados con el mundo. Por definición, un interventor es quien presta atención personalizada y especializada en el campo de la sordoceguera (Alsop et al., 2007). La participación de un interventor resulta adecuada para aquellos estudiantes que necesitan que otra persona les brinde interpretación y acceso sensorial, continuo y cuidadoso, en el desarrollo y comprensión de conceptos. Los programas de capacitación para interventores brindan el conocimiento y las aptitudes necesarias para asistir a estudiantes sordociegos.

Linda Alsop (2002) sostiene que el interventor cumple las siguientes funciones:

- facilitar el acceso a la información del entorno que normalmente se obtiene a través de la vista y el oído, pero que es nula o escasa en los sordociegos;
- facilitar el desarrollo y/o la utilización de destrezas de comunicación expresiva y receptiva;
- crear y mantener una relación interactiva y de confianza para fomentar el bienestar social y emocional ((Alsop, 2000, p.49).

Los interventores deben contar con capacitación y destrezas especializadas y específicas en el campo de la sordoceguera.

Para-profesionales

Debido a la naturaleza de su discapacidad, los estudiantes sordociegos necesitan asistencia en la comunicación, el acceso sensorial y la educación. Algunos también necesitarán que se les asista directamente en el cuidado personal, en la atención médica y con sus movimientos. Los para-profesionales, también conocidos como maestros integradores, deben a menudo asistir al estudiante total o parcialmente en la jornada escolar. Aumenta, día a día, el número de para-profesionales que trabajan con estudiantes sordociegos, (Alsop, 2006, p.8) lo que se traduce en una mayor necesidad de capacitación. A menudo, resulta que estos para-profesionales son los miembros del equipo con menor capacitación, pero con mayor responsabilidad en la educación directa del alumno. Es por ello, que el entrenamiento de estos para-profesionales según las necesidades del estudiante debería estar a disposición de todo el personal y recaer bajo la responsabilidad de los consejos escolares locales.

Giangreco, Edelman, McFarland y Luiselli (1997, p.7) han demostrado cuán común resulta la práctica de recurrir a un para-profesional para planificar y llevar a cabo las actividades del programa. Sin embargo, estudios recientes subrayan lo inadecuado que resulta permitir que el para-profesional realice la tarea del especialista o docente capacitado y destacan la importancia de contar con una educación planificada e implementada por un profesional calificado. (Giangreco et al., 1997, p.16; Hudson, 1997).

Los para-profesionales deberían ser capacitados por profesionales idóneos que les transmitan el significado y la responsabilidad que implica asistir a un estudiante sordociego. Además, deberían ser evaluados y supervisados regularmente por los docentes calificados que tienen la responsabilidad primaria de educar al estudiante. A continuación, se recomiendan algunas pautas que también son aplicables a los interventores (Alsop, Blaha & Kloos, 2000, p.12):

- los para-profesionales deben ser entrenados en el campo de la sordoceguera y en las necesidades singulares de los estudiantes antes de ser asignados, además de recibir capacitación permanente para poder desarrollar el conocimiento y las habilidades del estudiante a medida que éste crece y aprende;
- el entrenamiento y la supervisión por parte de profesionales calificados son esenciales a la hora de utilizar eficazmente la asistencia de un para-profesional;
- los para-profesionales deben entender el alcance y la responsabilidad de su tarea, en base a claros lineamientos de autoridad con el docente a cargo;
- los para-profesionales deben contar con información e instrucciones por escrito sobre los procedimientos a seguir en el cuidado personal y la educación, protocolos, recopilación de datos y registros. (**Riggio & McLetchie, 2001, p.17**).

Intérpretes

Algunos estudiantes sordociegos utilizan el lenguaje de señas como su lenguaje primario y pueden llegar a necesitar los servicios de un intérprete especialmente capacitado (**Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial, 2006, p.88**). Los servicios del intérprete deben ajustarse a las necesidades específicas del estudiante. El intérprete puede brindar información sobre el contexto, señalando lo que el estudiante no ve debido a su ceguera. Algunos alumnos pueden necesitar interpretación táctil, lo cual requiere que la persona sordo-ciega sea especialmente entrenada.

Tema VIII. El personal docente debe estar familiarizado con la tecnología y los recursos de asistencia tecnológica adecuados para los estudiantes sordociegos.

Hay una gran variedad de dispositivos que ayudan a mejorar el aprendizaje y la calidad de vida del estudiante. (ej.: **audífonos, dispositivos para baja visión y dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa**). Los docentes necesitan aprender a usar estos dispositivos para enseñar a sus alumnos a manejarlos y así poder acceder al plan de estudios, a la comunicación con sus familiares, compañeros y otros, tanto en el hogar como en la comunidad.

El personal también debe estar familiarizado con la amplia gama de dispositivos disponibles para personas con pérdida visual y/o auditiva, como por ejemplo los dispositivos vibro-táctiles, muy valiosos para los estudiantes sordociegos que no pueden detectar los sonidos del entorno. Estos dispositivos, así como los vibradores de alerta, traducen los sonidos

provenientes del timbre de la casa, alarma de relojes, teléfonos y humo de cigarrillo en vibraciones.

Otros ejemplos incluyen el telebraille, utilizado para descifrar braille y escribir mensajes en una comunicación telefónica o personal, y el teléfono telebraille que puede ser conectado a una computadora con salida para braille para acceder al software lector de pantalla de Microsoft Windows (Silberman, Bruce & Nelson, 2004, p.514).

Las personas deficientes visuales cuentan hoy con varios dispositivos que permiten el acceso a letras, voz o braille. Entre otros, podemos encontrar: escritor en braille, televisión por circuito cerrado (CCTV), software lector de pantalla con voz, software traductor de braille, impresora al relieve Braille y software para agrandar la pantalla.

El personal que trabaja con alumnos sordociegos debe familiarizarse con los dispositivos de asistencia tecnológica disponibles. Un dispositivo importante para algunos estudiantes sordociegos es el dispositivo de telecomunicaciones para sordos TT o TTY, que cuenta con un gran dispositivo de visualización. Si una persona oyente no tiene un TT, puede recurrir a un operador o a un sistema de relevo en video o de reconocimiento de voz (Silberman et al. 2004, p.495). Otros dispositivos útiles son las luces que destellan cuando suena el timbre o hay humo.

Además de los dispositivos de ayuda tecnológica especiales para personas con pérdida visual o auditiva, el personal debe trabajar estrechamente con el fisioterapeuta, el terapeuta ocupacional y con los especialistas en tecnología de ayuda para permitirle al estudiante acceder a la amplia gama de dispositivos de ayuda tecnológica, desde el más simple hasta el más sofisticado.

Tema IX. El personal docente y de otras áreas de atención que trabajan con estudiantes sordociegos deben contar con la red de apoyo y la supervisión de personas especializadas en la educación de estos estudiantes.

El personal docente debe acceder al aprendizaje y crecimiento profesional a través de una red de asistencia conformada y supervisada por especialistas en sordoceguera. Es muy probable que en el distrito escolar haya sólo un estudiante sordociego, por lo que será necesario incorporar personal de otros distritos.

Los programas estatales cuentan con recursos y especialistas a quienes se les puede solicitar asesoramiento y apoyo. El listado de programas estatales figura en www.nationaldb.org/ppStateDBProjects.php.

También puede recurrirse a profesores de programas de capacitación y/o profesionales de otros distritos o escuelas especializadas para solicitar asistencia o asesoramiento. Estos consultores brindan asistencia técnica a los directores educativos en la conducción y revisión del personal.

El personal que atiende a sordociegos necesita tener acceso a una amplia gama de servicios de asistencia y supervisión, desde programas permanentes y sistemáticos de asistencia técnica, capacitación profesional y entrenamiento hasta asesoramiento en la práctica de nuevos conocimientos y aptitudes.

Referencias Bibliográficas

Alsop, L. (2006). *A model for paraprofessional training in deafblindness (Electronic Version) Deaf-Blind Perspectives / Modelo para la capacitación para-profesional en sordoceguera (Versión Electrónica) Perspectivas sobre la Sordoceguera*. Primavera de 2006.

Alsop,L. (Prof.) (2002). *Understanding deafblindness: Issues, perspectives, and strategies / Comprender la sordoceguera: cuestiones, perspectivas y estrategias*. Logan, UT: SKI-HI Institute.

Alsop. L., Blaha R. & Kloos, E. (2000). *The interveners in early intervention and educational settings for children and youth with deafblindness (Breafing Paper) / El interventor en el ámbito educativo y de intervención temprana para niños y jóvenes sordociegos (Informe)*. Monmouth, OR: Consorcio Nacional de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes Sordociegos. Consulta del 11 de Octubre, 2006 en: www.nationaldb.org/NCDBProducts.php?prodID=50.

Alsop, L., Durkel, J., Killoran, J., Prouty, S. & Robinson, C. (2004). *Recommendations on the training of interveners for early intervention and educational settings / Recomendaciones para la capacitación de interventores en el ámbito deucativo y de atención temprana*. . Logan, UT: SKI-HI Institute. Consulta del 15 de Septiembre, 2006 en www.dblink.org/pdf/intervener-train.pdf.

Amato, S. (2002). *Standards for competences in braille literacy skills in teacher preparation programs. Journal of Visual Impairment and Blindness / Normas de competencias en la alfabetización braille dentro de los programas de capacitación. Revista sobre Deficiencia Visual y Ceguera.* 96(3), 143-143.

Belote, M. (2002). *Effective use of one-on-one for children who are deafblind. Resources / Uso eficaz del apoyo directo “uno a uno” en niños sordociegos.* 10(12), 1-7.

Departamento de Estadísticas Laborales, Ministerio de Trabajo de los EE.UU. (2006). *Teachers – Special Education. Occupational outlook handbook, 2006-07 edition / Profesores de Educación Especial. Manual de Perspectivas Profesionales, edición 2006-07.*

www.bls.gov/oco/ocos070.htm.

Cloninger, C:L: (2004). *Designing collaborative educational services / Planificación de la atención educativa en equipo.*

En F.P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Prof.) *Educating Children with multiple disabilities: A collaborative approach / La educación de los niños con discapacidades múltiples: Abordaje grupal.* (p.1-129). Baltimore: Paul H. Brookes.

Consejo para Niños con Discapacidades Extraordinarias. (2003). *What every special educator must know: Ethics, standards and guidelines for special educators / Lo que todo profesor de educación especial debe saber: Ética, normas y pautas.* Reston, VA: Consejo para Niños con Discapacidades Extraordinarias.

Davies, P. (2003). *Supporting families: Training family support specialists (Electronic version): Deafblind perspectives. 11, 1-4 / Como asistir a las familias: Capacitación de los especialistas que brindan apoyo a las familias (Versión electrónica): Perspectivas sobre la sordoceguera.* Fuente de consulta:

www.tr.wou.edu/tr/dbpPsep2003.htm.

DB-Link. (2004). *The importance of orientation and mobility skills for students who are deafblind (Fact sheet) / La importancia de las destrezas de O&M para los estudiantes sordociegos (Hoja de Información).* Baltimore: Paul H: Brookes.

Hoja de Información: *The role of the intervener with children who are deafblind / El rol del interventor con niños sordociegos.* (Otoño de 2001). *Vibrations: Newsletter of Colorado Services for Children Who Are Deafblind, 3-4 / Boletín Informativo sobre los Servicios de Colorado para los Niños Sordociegos, 3-4.*

Families and Advocates Partnership for Education (FAPE) Project / Vínculo entre Familias y Defensores para el Programa de Educación.
www.fape.org.

Gee, K.- Meyer, J. 6 Suitor, S. (1998) *Designing educational services for students who are deafblind in general education classrooms / Planificación de la atención educativa para estudiantes sordociegos en aulas comunes. /Resources / Recursos, 10(2), 1-5.*

Gense, D.J. & Genswe, M. (1999). *The importance of orientation and mobility skills for students who are deafblind / La importancia de las destrezas de O&M para los estudiantes sordociegos.* Monmouth, OR : DB-Link : The National Information Clearinghouse on Children Who Are Deafblind / Centro Nacional de Información sobre Niños Sordociegos.

Giangreco, M.F., Cloninger, C.J. & Iverson, V.S. (1998). *Choosing outcomes and accomodations for children (COACH): A guide to educational planning for students with disabilities / Elección de resultados y adaptaciones para niños: Guía para la planificación educativa de estudiantes sordociegos.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Giangreco, M.F., Edelman, S.W. & Broer, S.M. (2001). *Guide to schoolwide planning for paraeducator supports / Guía para la planificación escolar completa para el apoyo de maestros auxiliares.*
Fuente de consulta: www.uvm.edu/-cdci/paraprep y www.uvm.edu/-cdci/parasupport.

Giangreco, M.F., Edelman, S.W. & Broer, S.M. (2003). *Schoolwide planning to improve paraeducators supports. Exceptional Children, 70, 166-173 / Planificación escolar completa para mejorar el apoyo de los maestros auxiliares. Niños con Capacidades Excepcionales, 70, 166-173.*

Giangreco, M.F., Edelman, S.W., MacFarland, S & Luiselli, T.E. (1997). *Attitudes about educational and related services provision for students with deafblindness and multiple disabilities. Exceptional Children, 63, 329-342 / Actitudes hacia la prestación de servicios educativos y afines a*

estudiantes sordociegos y con discapacidades múltiples, Niños con Capacidades Excepcionales, 63, 329-342.

Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Nelson, C., Young, M.R. & Kiefer-O'Donnell, R. (1999). *Changes in educational team membership for students who are deafblind in general education classes. Journal of Visual Impairment and Blindness, 93, 166-173 / Cambios en los miembros del equipo educativo para estudiantes sordociegos que asisten a clases regulares. Revista sobre Deficiencia Visual y Ceguera, 93, 166-173.*

Grisham-Brown, J. (2000). *Training paraprofessionals to work with students who are deafblind via an intervener approach / Capacitación de para-profesionales para trabajar con estudiantes sordociegos a través del abordaje del interventor. Lexington KY: Deaf/Blind Project of Kentucky / Programa de Sordo/Ceguera de Kentucky.*

Hudson, L.J.. (1997). *Classroom collaboration / Colaboración en el Aula. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.*

Killoran, J., Davies, P. & McNulty, K. (2006). *NTAC outcomes and performance indicators: A system for documenting outcomes for children and youth with deaf-blindness, their families, service providers, and systems that serve them / Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño del NTAC: Sistema para la documentación de resultados de niños y jóvenes sordociegos, sus familias, prestadores de servicios y sistemas de atención. Monmouth, OR: Teaching Research Institute.*

Markowitz, J. (Abril, 2001). *Personnel to support the education of children and youth with deafblindness. Forum, 1-6 / Personal para apoyar la educación de niños y jóvenes sordociegos.*

McInnes, J.M. (Prof) (1999). *A guide to planning and support for individuals who are deafblind / Guía para la planificación y asistencia de personas sordo-ciegas. Toronto, Canadá: Prensa de la Universidad de Toronto.*

Mcletchie, B. & Riggio, M. (1997). *Competencies for teachers of students who are deafblind / Competencias para profesores de estudiantes sordociegos. Watertown, MA: Perkins National Deafblind Training Project / Programa de Capacitación sobre Sordoceguera.*

Miles, B. & Riggio, M. (Prof) (1999). *Remarkable conversations: A guide to developing meaningful conversation with children and young adults who*

are deafblind / Conversaciones sorprendentes: Guía para el desarrollo de una conversación significativa con niños y adultos jóvenes sordociegos. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.

Mount, B. (1991). *Person-centered planning: Finding directions for change using personal futures planning / Planificación centrada en la persona: Como encontrar el camino hacia el cambio utilizando la planificación personal a futuro.* New York: Graphic Features.

Myers, M.J. (Prof.) (2001). *National curriculum for training interpreters working with people who are deafblind / Plan de estudios nacional para la capacitación de intérpretes de personas sordo-ciegas.* San Diego: Dawn Sign Press.

National Association of State Directors of Special Education (NASDE) (Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial). (2006). *Meeting the needs of students who are deaf or hard of hearing: Educational services guidelines / Satisfacer las necesidades de los estudiantes sordos o hipoacúsicos: Guía de Recursos para la Atención Educativa.* Alexandria, VA: Autor.

National Center for Special Education Personnel and Related Services Providers, Personnel Center. Certification, Licensure. (Centro Nacional del Personal de Educación Especial y Areas Afines. Certificación, Habilitación. Fuente de consulta: www.personnelcenter.org/licensure.cfm

Orelove, F.P., Sobsey, D. & Silberman, R.K. (2004). *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach / La educación de niños con discapacidades múltiples: Abordaje grupal.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Programa SALUTE, Universidad de California. (2004). *Emergent literacy for children who are deafblind / Alfabetización emergente en niños sordociegos.* Fuente de consulta: 3 de Octubre, 2008 en: www.projectsalute.net/Learned/Learnedhtml/EmergentLit.html.

Programa TREDs, Departamento de Educación Especial, Ministerio de Educación del Estado de Tennessee (2004). *Guidelines and Resources. Deafblindness / Guías y Recursos. Sordoceguera.*

Pugh, G:S: & Erin, J: (Prof.) (1999). *Blind and visually impaired students: Educational service guidelines / Estudiantes ciegos y deficientes visuales:*

Guía de recursos para la atención educativa. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.

Riggio, M. & McLetchie, B. (2001). *Competencies for paraprofessionals working with students who are deafblind in early intervention and educational settings / Competencias para para-profesionales que trabajan con estudiantes sordociegos en ambientes educativos y de intervención temprana.* Watertown, MA: Perkins School for the Blind.

Robinson, C. & Lauger, K. (2002): *Intervenors: A bridge to independence / Interventores: Un puente a la independencia.* Tucson: Arizona Deafblind Project.

Rodríguez-Gil, G. (2002). *Use of intervenors. Resources / Utilización de los Interventores, Recursos.* 10(12), 7-9.

Sacks, S. Z. & Silberman, R.K. (Prof.) (1998). *Educating students who have visual impairments with other disabilities / La educación de estudiantes deficientes visuales con otras discapacidades.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Silberman, R.K., Bruce, N:M: & Nelson, C. (2004). *Children with sensory impairments / Niños con deficiencias sensoriales.*

F.P. Orelove, D.Sobsey & R.K. Silberman (Prof.) *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach (4th. edition, p. 425-527) / La educación de los niños con múltiples discapacidades: Abordaje grupal (4ta. edición).* Baltimore: Paul H. Brookes.

Texas Deafblind Outreach. (2002). *IEP Quality indicators for students with deafblindness / Indicadores de Calidad de los Programas de Educación Individualizados para estudiantes sordociegos.* Fuente de Consulta: 3 de Octubre, 2008 de www.tsbvi.edu/Outreach/deafblind/IEP_Indicators_1-o2.pdf.

Texas Deafblind Outreach (Agosto, 2001). *Primary competentes for intervenors in Texas with accompanying self-assessment form [Electronic Version] / Competencias primarias para Interventores en Texas con formulario de auto-evaluación.* Austin: Fuente de Consulta: 3 de Octubre, 2008 de www.tsbvi.edu/Outreach/deafblind/competencies.htm

Texas School for the Blind and the Visually Impaired. (Escuela para Ciegos y Deficientes Visuales de Texas) *Administrator's tools box*

/Herramientas de gestión para Directores. Fuente de Consulta: 3 de Octubre, 2008 de www.tsbvi.edu/programs/index.htm

Thousand, J.S., Villa, R.A. & Kevin, A. (1995). *Creativity and Collaborative Learning: A practical guide to empowering students and teachers / Aprendizaje Creativo y Grupal: Guía práctica para que los alumnos y docentes tomen el control*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Turnbull, A.P., Turbiville, V. & Turnbull, H.R. (2000). *Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the models for the early twenty-first century / Evolución del vínculo familiar-profesional: Toma de control colectivo según los modelos de principios del siglo 21*. En J.P. Shonkoff and S. J. Meisels (Prof.), *Handbook of Early Childhood Intervention (2nd ed.)*(p. 630-650) / *Manual de Intervención en la Primera Infancia*. Cambriedge, Inglaterra: Prensa de la Univ. de Cambridge.

Turnbull, A.P., Blue-Banning, M., Turbiville, V. & Park, J. (1999). *From parent education to partnership education: A call for a transformed focus / De la educación de los padres a una educación conjunta: Llamado a un enfoque diferente. Topics in Early Childhood Special Education / Temas de interés sobre Educación Especial de Niños*.

Wallacw, T., Shin, J., Batholomay, T. & Stahl, B.J. (2001). *Knowledge and skills for teachers supervising the work of paraprofessionals. Exceptional Children, 67, 520-533 / Conocimientos y aptitudes para docentes que supervisan el desempeño de para-profesionales. Niños con Capacidades Excepcionales*.

Utah State University. (1999). Universidad Estatal de Utah. *Model of services for children and youth who are deafblind / Modelo de servicios para niños y jóvenes sordociegos [Película]*. Logan: Universidad Estatal de Utah.

Capítulo 3 Evaluación

Tema I. Los evaluadores deben tener conocimiento del impacto de la sordo ceguera en el aprendizaje y estar calificados para la selección, aplicación e interpretación de los distintos datos y abordajes evaluativos.

Tema II. Los evaluadores deben comprender y utilizar distintas formas de comunicación. Deben contar con la capacidad de interpretar y responder a las formas, razones y significados de la comunicación de los estudiantes.

Tema III. La evaluación de los estudiantes sordociegos debe ser un proceso mancomunado, integral y continuo que incluya auténticas evaluaciones.

Tema IV. Las evaluaciones deben tener lugar en ambientes naturales diversos (el hogar, la escuela, la comunidad) con el objeto de determinar las capacidades funcionales de los estudiantes: comunicación, cuidado de sí mismo, visión y audición, orientación y movilidad.

Tema V. Debe incluirse la evaluación de la alfabetización y alfabetización matemática en el proceso de evaluación.

Tema VI. Los evaluadores deben incluir activamente a las familias en el proceso de evaluación y tener presente la cultura y los valores familiares.

Tema VII. La evaluación debe conducir a la planificación e implementación permanentes del Programa de Educación Individualizado.

Introducción

Las evaluaciones cumplen varios propósitos dentro del sistema educativo. Sirven para establecer la elegibilidad para distintos servicios de atención, medir el logro académico, desarrollar el IEP y evaluar el progreso en la consecución de los objetivos del plan de estudios.

La evaluación de los estudiantes sordociegos constituye un verdadero desafío. No se han diseñado pruebas normalizadas específicas para el campo de la sordoceguera debido a que no hay estudiantes sordociegos típicos que puedan servir de norma para establecer las herramientas de evaluación. A menudo, los estudiantes presentan distintos grados de pérdidas sensoriales con el agregado de trastornos emocionales, físicos y cognitivos. Cada uno de estos factores y su impacto combinado deben de ser considerados muy cuidadosamente a través de una evaluación holística.

Las evaluaciones típicas de estudiantes con otras discapacidades utilizan láminas, instrucciones verbales, imitación visual y evocaciones auditivas. Sin embargo, estas evaluaciones rara vez resultan adecuadas para estudiantes sordociegos. Un alumno cuya visión es escasa o nula y que no puede entender lo que se le pide, no podrá realizar las evaluaciones satisfactoriamente. (Miles & Riggio, 1999, p. 96).

Las evaluaciones de los alumnos sordociegos deben combinar y sintetizar información sobre comunicación, visión y audición, habilidades motoras y cognitivas y prioridades familiares. Esto requiere de las habilidades únicas y creativas de los miembros del equipo de evaluación, quienes deberán entender el impacto de la sordoceguera en el desarrollo del alumno, como así también comprender y utilizar las formas de comunicación más adecuadas y asumir el compromiso de trabajar en equipo para poder compartir información que permita evaluar correctamente las habilidades, problemas y prioridades académicas del estudiante.

Resulta esencial que las evaluaciones de los estudiantes sordociegos sean integrales y permanentes en base a datos fehacientes vertidos por los miembros del equipo y, principalmente, por las familias.

Temas y Prácticas

Tema I. Los evaluadores deben tener conocimiento del impacto de la sordo ceguera en el aprendizaje y estar calificados para la selección,

aplicación e interpretación de los distintos datos y enfoques evaluativos.

La pérdida visual y auditiva combinada, independientemente de su grado, tiene un gran impacto en el acceso a la información y a las personas, que debe ser cabalmente comprendido por los evaluadores. Estas deficiencias sensoriales combinadas constituyen la discapacidad primaria de los estudiantes, aún cuando existan otras discapacidades adicionales. A menudo, el diagnóstico de los estudiantes sordociegos es erróneo y son ubicados en programas inadecuados. La base del error está en que los evaluadores no tienen un conocimiento acabado de la sordoceguera y centran su atención en discapacidades más obvias, tales como impedimentos físicos o cognitivos.

Los profesionales deben seleccionar las estrategias de evaluación apropiadas para cada estudiante, dado los distintos grados de discapacidad. Para lograr una buena evaluación, el profesional deberá conocer tanto la diversidad de los estudiantes sordociegos como la variedad de opciones de evaluación. Por ejemplo, algunos estudiantes podrán participar de una evaluación regular, mientras que otros, dado su grado de discapacidad, necesitarán distintas estrategias. El estudiante sordociego puede presentar distintos problemas médicos complejos, de modo que el profesional evaluador tendrá que considerar cuidadosamente el impacto de la discapacidad física y de los trastornos de atención al realizar el proceso de evaluación.

Tema II. Los evaluadores deben comprender y utilizar distintas formas de comunicación. Deben contar con la capacidad de interpretar y responder a las formas, razones y significados de la comunicación de los estudiantes.

La parte crítica de todo proceso de evaluación radica en la evaluación de las destrezas de comunicación de los alumnos sordociegos. Estos estudiantes presentan diferentes capacidades, en función del grado de pérdida visual y auditiva, de las diversas experiencias sociales, de los distintos estilos de aprendizaje y /o de la presencia de discapacidades adicionales.

A la mayoría de las personas sordo-ciegas les cuesta muchísimo aprender a comunicarse. Su acceso a las personas es generalmente limitado por lo que están excluidos de lo que sucede a su alrededor, lo que se dice, se hace o se siente. A pesar de que la mayoría de los alumnos tienen algún resto de

visión y audición, su acceso a las personas y a la información puede ser muy confuso y distorsionado.

La comunicación permite a las personas conectarse con otros y crear relaciones importantes. Dado que la comunicación es la vía para acceder al plan de estudios y mejorar la calidad de vida, resulta de suma importancia trabajar en el desarrollo de las destrezas de comunicación expresiva y receptiva de los estudiantes. Resulta vital, entonces, que todo aquel que tenga la responsabilidad de evaluar las habilidades de comunicación se ponga a la par del estudiante sordociego y establezca una relación de confianza a través de un abordaje interactivo.

El proceso de evaluación deberá incluir la comunicación y la interacción entre los estudiantes y la familia, sus pares y maestros. Este abordaje interactivo basado en la conversación no sólo ayudará a determinar las habilidades funcionales del alumno, si no que también constituirá un desafío y una motivación para mejorar su desempeño. (Miles & Riggio, 1999, p.96; Nelson, van Dijk, McDonnell & Thompson, 2002, p. 109).

La evaluación de la comunicación implica un proceso dinámico e interactivo que puede incluir múltiples estrategias e instrumentos. Las principales características de la comunicación son: las formas que los estudiantes y las personas usan para la emisión y recepción de mensajes, las razones o funciones de la comunicación, el contenido y el significado de la comunicación y el contexto de la comunicación. (McLetchie & Riggio, 1997, p. 15; Nelson et al, 2002, p. 102).

Tema III. La evaluación de los estudiantes sordociegos debe ser un proceso mancomunado, amplio y continuo que incluya auténticas evaluaciones.

Las evaluaciones formales son “pruebas normalizadas que han sido diseñadas para comparar el desempeño de un individuo con el de un grupo normativo”. (Choate & Evans, 1992, p.7). En la actualidad, no existen evaluaciones formales normalizadas para los estudiantes con sordoceguera. Si bien algunas evaluaciones normalizadas pueden ser parcialmente utilizadas para evaluar a estudiantes sordociegos, estas pruebas no han sido diseñadas o normalizadas para esta población y, en consecuencia, debe tenerse mucho cuidado al interpretar los resultados.

Los profesionales deben ser idóneos en el manejo de los múltiples abordajes evaluativos apropiados para estudiantes sordociegos. Los que resultan más aptos para estos alumnos, son los abordajes informales de

evaluación psicológica en contextos y situaciones naturales (Mar & Goehl, 2002, p. 4). Las evaluaciones informales se refieren a una situación que puede ser evaluada de distintas formas, pudiendo haber también subjetividad en el modo de interpretación. Las evaluaciones informales estructuradas incluyen observación, evaluaciones basadas en el plan de estudios, entrevistas, carpetas de evaluación y evaluaciones centradas en la persona, entre otras (Sacks & Silberman, 1998, p. 92). Las evaluaciones informales bien planeadas son sumamente valiosas para entender las fortalezas y debilidades de los estudiantes con sordoceguera.

Las evaluaciones ecológicas son evaluaciones informales utilizadas para observar las fortalezas y debilidades de los estudiantes a los efectos de determinar la clase de adaptaciones y apoyos que resultan más aptos en distintos ambientes. (Haring & Romer, 1995, p.289; Orelove, Sobsey & Silberman, 2004, p. 534).

La legislación actual de reforma educativa, bajo la Ley de “Ningún Niño Desamparado” (2001), establece la obligatoriedad de las evaluaciones para todos los estudiantes. Suelen utilizarse evaluaciones alternativas para cumplir con este mandato en el caso de estudiantes que no pueden participar de una evaluación general, con o sin adaptaciones. Existen tres tipos de abordajes para las evaluaciones alternativas:

- *Carpetas de Evaluación*: La carpeta del estudiante es una colección sistemática de su trabajo, evaluado y medido según un criterio predeterminado de puntuación. Las carpetas reúnen pruebas, coleccionadas en el tiempo, y su contenido es establecido por el docente y/o el estado.
- *Evaluación del Desempeño*: Estas evaluaciones son mediciones directas de una destreza, generalmente en una situación de “uno a uno”, y van desde evaluaciones directas sumamente estructuradas, similares a las tradicionales pruebas de lápiz y papel, hasta abordajes más flexibles que pueden ser adaptados a las necesidades del niño.
- *Planillas de Verificación (Checklists)*: Este método consiste en que los docentes recuerden y registren si sus alumnos pueden realizar ciertas actividades. El puntaje depende de la cantidad de destrezas que los estudiantes pueden realizar satisfactoriamente. (Centro Nacional de Evaluación Alternativa, 2006).

Muchos estados utilizan las carpetas de evaluación como método alternativo para evaluar a los estudiantes discapacitados (Thompson &

Thurrow, 2001, p. 16). Aunque las carpetas de evaluación no son del todo confiables, son las más adecuadas para los estudiantes sordociegos ya que brindan una valoración exhaustiva y personal de las habilidades del alumno. (DeCaluwe, McLetchie, Peters, Luiselli & Mason, 2004, p. 3).

Tema IV. Las evaluaciones deben tener lugar en ambientes naturales diversos (el hogar, la escuela, la comunidad) con el objeto de determinar las capacidades funcionales de los estudiantes: comunicación, cuidado de sí mismo, visión y audición, orientación y movilidad.

Como para los estudiantes sordociegos, las personas o los lugares nuevos pueden llegar a ser atemorizantes y confusos, es aconsejable observarlos e interactuar con ellos en ambientes de la vida real para obtener cuantiosa información funcional. Los estudiantes sordociegos se apoyan en el contexto para entender lo que se espera de ellos. Si a un estudiante se le pide que realice determinadas destrezas en lugares que no son los habituales, seguramente se sentirá confundido pues no encontrará las señales familiares que le permiten desarrollar la tarea. Es probable que los ambientes artificiales, como las salas de exámenes, no brinden información precisa, en especial cuando se trata de estudiantes con discapacidades complejas. (Nelson et al., 2002, p. 97).

Las evaluaciones clínicas generalmente se realizan sobre áreas de funcionamiento concretas tales como la salud oftalmológica, audiológica, ortopédica, física y baja visión, en ambientes especialmente diseñados para esos fines. Las evaluaciones clínicas resultan sumamente útiles para determinar las necesidades terapéuticas específicas o la prescripción de un tratamiento médico o de dispositivos de ayuda.

La evaluación funcional se diferencia de la clínica en que el profesional evalúa el funcionamiento del estudiante con su familia y en su entorno familiar, y lleva más tiempo y más sesiones. Aunque las evaluaciones clínicas también son necesarias, las funcionales se concentran en patrones donde los alumnos puedan utilizar la comunicación, la visión, la audición, puedan resolver problemas y utilizar sus habilidades motoras en situaciones cotidianas y en ambientes familiares. (Orelove et al, 2004, p. 505). También resultan necesarias las interacciones comunicativas continuas durante las actividades funcionales con las personas.

Las evaluaciones funcionales se centran tanto en el alumno como en su familia. Los profesionales seleccionan actividades y entornos en donde los

estudiantes puedan demostrar sus mejores competencias, centrándose en las necesidades presentes y futuras de los estudiantes. La evaluación funcional debe abordar las siguientes áreas de aprendizaje:

- comunicación,
- visión funcional,
- audición funcional,
- temas académicos,
- destrezas sociales,
- destrezas de la vida diaria,
- ocio y recreación,
- tecnología,
- destrezas motoras,
- orientación y movilidad,
- intereses y habilidades profesionales.

Las evaluaciones funcionales brindan un marco completo y real de las capacidades del estudiante y constituyen la base para determinar las prioridades educativas y planificar la educación.

Tema V. Debe incluirse la evaluación de la alfabetización y alfabetización matemática en el proceso de evaluación.

Alfabetización Emergente

La lectura y la escritura son sistemas simbólicos que les permiten a las personas emitir y recibir información. La lectura es la base del lenguaje, y el lenguaje se basa en conceptos desarrollados a partir de la interacción con la gente y el entorno. Parte de esta interacción es el lenguaje oral que se utiliza para intercambiar ideas sobre el entorno y para denominar objetos. (Miles, 2005, p. 2; Huebner, Prickett, Welch & Joffe, 1995, p. 296). La forma escrita de comunicación sólo se aprende después de una larga exposición al ambiente y al lenguaje que da nombre a los conceptos ambientales.

Deben evaluarse las habilidades de alfabetización de los estudiantes sordociegos quienes necesitan ser expuestos a ambientes ricos en alfabetización. Es posible que los alumnos con sordoceguera puedan ver letras impresas de tamaño normal con una lupa, letras impresas de tamaño grande o leer braille, y transformarse, así, en hábiles lectores.

Cuando abordamos la alfabetización de estudiantes sordociegos, es importante que podamos expandir las definiciones convencionales de lectura y escritura para incluir las experiencias de la alfabetización emergente. (Miles, 2005, p. 2). Al evaluar las habilidades de alfabetización

de alumnos con sordoceguera, pueden observarse otros aspectos además de las habilidades para leer letras de imprenta o braille, como por ejemplo la destreza del estudiante que utiliza el sistema de calendario para leer su programa del día tocando cada objeto-símbolo de izquierda a derecha. Esta es, pues, una habilidad de alfabetización emergente que le permite a la persona reunir información y anticiparse a los eventos del día. La habilidad del estudiante para reconocer estos objetos como símbolos de actividades pone de manifiesto habilidades de alfabetización temprana. La destreza del alumno para seguir la secuencia de objetos de izquierda a derecha es otra habilidad de alfabetización temprana que puede ser evaluada a través del sistema de calendario basado en imágenes u objetos.

El profesional evaluador debe considerar el tiempo que los estudiantes han estado expuestos no sólo a las palabras en letra de imprenta o en braille si no también al lenguaje oral. Por ejemplo, la acción de rotular los objetos o imágenes con letras de imprenta y en braille le brinda al estudiante la posibilidad de acceder a diferentes niveles de símbolos, desde concretos hasta abstractos, los cuales contribuyen al desarrollo de la alfabetización. El profesional evaluador debe observar el nivel de habilidad del estudiante y exponerlo a mayores niveles con el objeto de alentar su desarrollo y evaluar la habilidad para pasar progresivamente a formas simbólicas.

Las siguientes preguntas se refieren a algunas de las habilidades básicas que deben contemplarse al evaluar las habilidades de alfabetización temprana del alumno sordociego:

- ¿Cómo demuestra el estudiante su conocimiento del ambiente y su interés en él?
- ¿Cómo demuestra el alumno que reconoce las cosas familiares en el ambiente?
- ¿Es capaz de aprender los nombres de los objetos que se encuentran en el ambiente?
- ¿Es capaz de nombrar las acciones que se realizan en el ambiente?
- ¿Comenta sobre las actividades que se desarrollan?
- ¿Reconoce un objeto como símbolo de una actividad?
- ¿Reconoce una lámina o parte de un objeto como símbolo de una actividad?
- ¿Qué exposición tiene el alumno al lenguaje escrito (en letras o en braille)?
- ¿Tiene el estudiante oportunidades para escribir o dibujar de diversas formas?
- ¿Tiene y utiliza el calendario diario? ¿y un calendario semanal? ¿Y uno mensual? ¿Y uno anual?

Alfabetización Numérica

Las experiencias tempranas en el uso de objetos concretos para contar son importantes para todos los estudiantes, incluidos los sordociegos. Los alumnos necesitan acceder a muchas oportunidades de aprendizaje de estas habilidades en ambientes naturales (**formar el par de zapatos, comprar artículos en la tienda o de las máquinas dispensadoras**). Estas experiencias constituyen los cimientos de la alfabetización numérica. Con una buena enseñanza, algunos estudiantes sordociegos podrán desarrollar matemáticas básicas, mientras que otros podrán acceder y entender conceptos matemáticos superiores.

Tema VI. Los evaluadores deben incluir activamente a las familias en el proceso de evaluación y tener presente la cultura y los valores familiares.

La legislación nacional estipula la inclusión de la familia en todos los aspectos de la evaluación y en el proceso de planificación del programa. Los evaluadores deben alentar la participación activa de la familia de los estudiantes sordociegos, puesto que es una fuente de información más que importante y un recurso sumamente valioso para el equipo evaluador; por ejemplo, la familia identifica y conoce el significado de la comunicación no-lingüística utilizada por el niño.

El abordaje centrado en la persona alienta a los padres y cuidadores a asumir un rol activo en la evaluación y planificación de programas para estudiantes con sordoceguera, puesto que constituye una estructura segura para obtener información significativa sobre los niños y sobre la cultura y los valores familiares. (**Mount, 1992, p. 2**). La evaluación es un proceso que los profesionales siempre deben realizar junto con los padres, y tanto las familias como los cuidadores deben tener acceso directo a los especialistas en sordoceguera del equipo. (**Ver Capítulo1**).

Tema VII. La evaluación debe conducir a la planificación e implementación permanentes del Programa de Educación Individualizada (IEP por sus siglas en inglés).

A menudo, los alumnos sordociegos son identificados en el IEP como “discapacitados múltiples” o “discapacitados severos”; resulta de vital importancia que los IEPs identifiquen claramente a los estudiantes como sordociegos para que esta población reciba las prácticas especializadas destinadas a satisfacer sus singulares necesidades educativas.

El estudiante es el miembro del equipo más importante y su participación en la toma de decisiones debe ser sumamente activa. Los profesionales deberán interpretar la información procedente de múltiples evaluaciones y colaborar con el equipo del alumno para utilizar dicha información en el desarrollo del IEP. Un plan de evaluación, implementado competentemente, redundará en una atención de calidad para el estudiante.

Referencias Bibliográficas

Bruce, S. (2005). *The impact of congenital deafblindness on the struggle to symbolism / El impacto de la sordoceguera en el esforzado camino hacia el simbolismo*. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 52, 233-251.

Choate, J.S. & Evans, S.S. (1992). *Authentic assessment of special learners: Problem or promise? Preventing school failure. / Auténtica evaluación de estudiantes especiales: ¿Problema o promesa? Cómo evitar el fracaso escolar*. 37, 6-9.

Haring, N.G. & Romer, L.T. (Prof.) (1995). *Welcoming students who are deaf-blind into typical classrooms: Facilitating school participation, learning, and friendship / Recepción de los estudiantes sordociegos en aulas regulares: Cómo facilitar la participación, el aprendizaje y la amistad en la escuela*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Huebner, K., Prickett, J., Welch, T.R. & Joffee, E. (Prof.). (1995). *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for students who are deafblind / Mano a Mano: Elementos Esenciales de la comunicación y de la O&M para estudiantes sordociegos*. Nueva York: Prensa AFB.

Ley para Mejorar la Educación de las Personas con Discapacidad, 2004. Pub. L.Nº 108-446, 20 U.S.C. 300.320 (2004).

Kleinert, H. & Kearns, J.F. (2001). *Alternate assessments: Measuring outcomes and supports for students with disabilities / Evaluaciones Alternativas: Como medir los resultados y apoyos para estudiantes con discapacidades*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Kleinert, H., Kearns, J.F. Haig, J. & Kennedy, S. (2000). *Alternate assessments: Lessons learned and roads to be taken. Exceptional children*

/ Evaluaciones alternativas: Lecciones aprendidas y caminos a seguir. Niños excepcionales. 67, 61-66.

Mar, H. & Goehl, K. (2002). *PHASES: Psychologists helping to assess students' educational strengths. Deaf-blind perspectives / Psicólogos colaborando en la evaluación de las fortalezas educativas de los estudiantes. Perspectivas para la sordoceguera. 10(1), 1-4.*

McLetchie, B. & Riggio, M. (1997). *Competencias for teachers of learners who are deafblind / Competencias para maestros de estudiantes sordociegos. Watertown, MA: Escuela Para Ciegos Perkins.*

Miles, B. (2005). *Literacy for persons who are deaf-blind (Fact sheet) / Alfabetización de personas sordo-ciegas (Hoja de informe). Monmouth, OR: Consorcio Nacional sobre Sordoceguera.*

Miles, B. & Riggio, M. (Prof.) (1999). *Remarkable conversations: A guide to developing a meaningful communication with children and young adults who are deafblind / Conversaciones Extraordinarias: Guía para el desarrollo de la comunicación significativa con niños y jóvenes sordociegos. Watertown, MA: Escuela Para Ciegos Perkins.*

Mount, B. (1992). *Person-centered planning: Finding directions for change using personal futures planning / Planificación centrada en la persona: El camino hacia el cambio usando la planificación futura personal. New York: Graphic Futures.*

Nafstad, A. & Rodbroe, I. (1999). *Co-creating communication: Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and individuals whose impairments may have similar effects / Co-crear la comunicación: Perspectivas sobre la educación de personas con sordoceguera congénita y de personas cuyas deficiencias pueden tener efectos similares. Dronninglund, Dinamarca: Forlaget Nord-Press.*

Nelson, C., van Dijk, J. McDonnell, A. & Thompson, K. (2002). *A framework for understanding young children with severe multiple disabilities: The van Dijk approach to assessment. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. / Marco para entender a niños pequeños con discapacidades severas: El abordaje evaluativo de van Dijk. Investigación y Práctica para Personas con Discapacidades Severas, 27, 97-111.*

Orelove, F.P., Sobsey, D. & Silberman, R.K. (Prof.) (2004). *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach.* / *La educación de niños con discapacidades múltiples: Abordaje grupal.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Sacks, S.Z. & Silberman, S.K. (Prof) (1998). *Educating students who have visual impairments with other disabilities* / *La educación de alumnos con deficiencia visual y discapacidades adicionales.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Stremel, K. (2002). *Communication interactions: It takes two* / *Interacciones en la comunicación: Se necesitan dos.* Monmouth, OR: DB-Link.

Thompson, S. & Thurlow, M. (2001). *2001 state special education outcomes: A report on state activities at the beginning of a new decade* / *Resultados de la educación estatal en el 2001: Informe sobre las actividades estatales al comienzo de una nueva década.* Minneapolis, MN: Centro Nacional sobre Resultados Educativos.

Zatta, M. (2003). *Is there a relationship between teacher experience and training and student scores on the MCAS Alternate Assessment?* / *Hay alguna relación entre la experiencia y la capacitación docente y el desempeño del estudiante en la Evaluación Alternativa MCAS?*

Disertación doctoral no publicada, Universidad de Boston, Chestnut Hill, MA.

Capítulo 4 Opciones Educativas y de Ubicación

Tema I. El equipo docente debe incluir totalmente a la familia y al estudiante en el desarrollo del Programa de Educación Individualizada (IEP) y en el Plan Individual de Transición (ITP por sus siglas en inglés).

Tema II. El equipo docente debe contemplar que la pérdida combinada de visión y audición puede crear la necesidad de contar con un apoyo individual para acceder y participar en la vida escolar.

Tema III. El equipo docente debe considerar los desafíos únicos que enfrenta el estudiante sordociego para poder tomar las decisiones apropiadas en las opciones educativas y de ubicación.

Tema IV. El equipo docente debe garantizar la inclusión de las metas y objetivos para el desarrollo de la comunicación y de las relaciones sociales en los IEP e ITP con el fin de satisfacer las necesidades individuales del estudiante sordociego.

Tema V. El equipo docente debe garantizar que los servicios educativos estén dirigidos a áreas curriculares expandidas con el fin de satisfacer las necesidades singulares del estudiante sordociego.

Tema VI. Los docentes deben asegurar la disponibilidad y el uso de los recursos de asistencia tecnológica para los estudiantes sordociegos.

Tema VII. Los docentes deben asegurar que la planificación de la transición para estudiantes sordociegos se realice mancomunadamente e incluya a todos los centros de atención apropiados para adultos.

Introducción

La Ley para la Mejora Educativa de las Personas con Discapacidad, 2004, dispone que los estudiantes con discapacidad dispongan de una variedad de opciones educativas y de ubicación. El objetivo de la ubicación en el ambiente menos restrictivo sólo será comprendido cuando el estudiante tenga pleno acceso al plan de estudios y al ambiente educativo utilizando su forma de comunicación, cuando pueda interactuar auténticamente con sus pares y con el personal profesional y cuando logre alcanzar un alto rendimiento escolar (Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial [NASDE], 2006, p. 51). Los servicios de atención brindados a estudiantes sordociegos deben estar bien coordinados y ser implementados de manera conjunta para lograr satisfacer las necesidades identificadas del estudiante.

Temas y Prácticas

Tema I. El equipo docente debe incluir totalmente a la familia y al estudiante en el desarrollo del Programa de Educación Individualizada (IEP) y en el Plan Individual de Transición (ITP por sus siglas en inglés).

La Ley para la Mejora Educativa de las Personas con Discapacidad, 2004, dispone la participación de los padres en la planificación de la atención educativa de sus hijos. La sordoceguera tiene un impacto dramático en las conexiones sociales y comunicativas del estudiante y en su capacidad para desarrollarse como persona. Los datos que puedan proporcionar los padres al equipo resultan esenciales para el desarrollo de la educación individualizada, puesto que no siempre pueden ser corroborados en la evaluación formal. Los miembros de la familia interactúan con el estudiante sordociego en ambientes naturales, conocen y responden a lo que les agrada o no y a su forma de comunicación, que a menudo es idiosincrásica.

Se recomienda aplicar las siguientes consideraciones y estrategias en el desarrollo del IEP/ITP y en la planificación de las opciones educativas en base a los datos aportados por el estudiante y su familia:

- Informar a los padres sobre las mejores opciones educativas para sus hijos y sobre los recursos en sordoceguera.

- Cuando fuera posible, incluir al alumno como miembro activo del equipo.
- Determinar las prioridades del estudiante y de sus padres debe ser el primer paso importante en el desarrollo del IEP/ITP.
- Establecer plazos en el IEP/ITP para que el personal pueda afianzarse y trabajar en la implementación y modificación del programa y en el acceso al aprendizaje del estudiante.
- Definir los roles y competencias del personal especializado y de apoyo (especialista en sordoceguera, en O & M, interventor, para-profesional e intérprete).
- Definir dentro del IEP/ITP un ambiente comunicativo que le permita al alumno acceder al plan de estudios y participar activamente en la vida escolar.

Tema II. El equipo docente debe contemplar que la pérdida combinada de visión y audición puede crear la necesidad de contar con un apoyo individual para acceder y participar en la vida escolar.

La clave para encontrar el modo en que el alumno sordociego pueda acceder al plan de estudios regular depende de que el equipo docente comprenda el impacto que tiene la pérdida combinada de visión y audición en el aprendizaje, la comunicación, las relaciones sociales y el plan de estudios. Se proponen las siguientes consideraciones para identificar las adaptaciones que más se ajusten al ambiente de aprendizaje en la escuela, el hogar y la comunidad:

- Al desarrollar el IEP/ITP, el equipo debe considerar la necesidad del estudiante de contar con apoyo individual (interventor, para-profesional o intérprete) para poder acceder a las personas y al ambiente de aprendizaje.
- El acceso al plan de estudios se ve afectado por la historia de vida, las habilidades de comunicación, el funcionamiento visual y auditivo y la educación previa.
- El alumno deberá tener la capacidad de utilizar sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, entre ellos el lenguaje de señas, para interactuar en clase y en otros ambientes escolares.

Tema III. El equipo docente debe considerar los desafíos únicos que enfrenta el estudiante sordociego para poder tomar las decisiones apropiadas en las opciones educativas y de ubicación.

El equipo docente debe comprender el impacto que tiene la pérdida combinada de visión y audición en el aprendizaje, la comunicación y las relaciones sociales. Hay que considerar que el impacto de la pérdida difiere de un alumno a otro; por ejemplo, la presencia de discapacidades adicionales crea desafíos sumamente complejos. El equipo docente debe tener conciencia de las habilidades y necesidades únicas de comunicación de los alumnos sordociegos para poder tomar las decisiones apropiadas en relación a las opciones educativas y de ubicación. Así como los estudiantes sordos o hipoacúsicos necesitan de un plan de comunicación dentro del IEP, también lo requieren los alumnos sordociegos. El plan de comunicación individualizada constituye la base para acceder al IEP más adecuado para el estudiante sordociego (NASDSE, 2006).

Las habilidades de comunicación del estudiante deben ser consideradas en primer término a los efectos de ubicar al estudiante en un ambiente que potencie sus habilidades. El equipo deberá evaluar el entorno cuyo personal y compañeros brinde al alumno sordociego las mayores oportunidades de crear competencias educativas, comunicativas y sociales.

El alumno sordociego, además, se encuentra con el gran desafío que implica aprender a conocer el lugar físico y a desplazarse de manera segura en él, de modo que el entrenamiento en O&M resulta indispensable. El especialista en O&M debe utilizar métodos alternativos distintos de los que se aplican a estudiantes que sólo son ciegos. Por ejemplo, como es probable que los alumnos sordociegos no puedan recurrir al sonido para ubicarse y orientarse en ambientes que no les son familiares, resulte necesario el uso de tarjetas de comunicación en tinta o en braille para ayudarse a cruzar la calle.

Es posible, también, que los estudiantes con discapacidades físicas adicionales necesiten ser atendidos por un fisioterapeuta o un terapeuta ocupacional, y aquellos alumnos con problemas de salud complejos por un profesional médico, en forma permanente.

El equipo deberá evaluar en el IEP el grado de atención especializada que requiere el estudiante, y ubicarlo en ambientes donde pueda ser atendido de la manera más coordinada posible.

Tema IV. El equipo docente debe garantizar la inclusión de las metas y objetivos para el desarrollo de la comunicación y de las

relaciones sociales en los IEP e ITP con el fin de satisfacer las necesidades individuales del estudiante sordociego.

Los estudiantes sordociegos están aislados de las personas y de las cosas, motivo por el cual necesitan con frecuencia que se los asista individualmente en la comunicación. Para comunicarse y lograr relaciones sociales, es necesario contar con una enseñanza directa y con oportunidades genuinas de interacción social.

De acuerdo a la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades, los estudiantes sordociegos tienen derecho a acceder a actividades escolares extracurriculares y no académicas como así también a los materiales especiales, dispositivos y servicios de asistencia necesarios para facilitar la participación en todas las áreas de la vida escolar. Las estrategias básicas para acceder a los objetivos sociales y de comunicación incluyen lo siguiente:

- instruir al personal de la escuela sobre los efectos de la sordoceguera en el desarrollo de destrezas sociales y de relaciones personales;
- enseñar el sistema de comunicación al personal de la escuela y a los alumnos para facilitar las relaciones sociales;
- proveer las adaptaciones y ajustes que sean necesarios para permitir la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares;
- desarrollar las actividades con el tiempo suficiente que permita la inclusión del alumno sordociego en las actividades escolares y extracurriculares;
- desarrollar con los compañeros y/o con el maestro un programa para elevar la auto-estima y las expectativas personales de estos estudiantes;
- brindar información apropiada sobre educación social-sexual, los distintos tipos de relaciones y las conductas adecuadas.

Tema V. El equipo docente debe garantizar que los servicios educativos estén dirigidos a áreas curriculares expandidas con el fin de satisfacer las necesidades singulares del estudiante sordociego.

Al planificar las opciones educativas y de ubicación, resulta esencial para el alumno sordociego contar con un plan de estudios expandido. Este puede incluir: destrezas sociales y de comunicación, O&M, habilidades compensatorias como el uso de Braille o sistemas de comunicación, competencias para la vida independiente, el ocio y la recreación, destrezas

visuales y auditivas, orientación vocacional y estrategias de auto-determinación (**Hatlen, 1996**).

A menudo, resulta más adecuado enseñar el plan de estudios expandido a través de interacciones naturales, en ambientes de la vida real de modo que el estudiante sordociego pueda acceder y participar de la vida hogareña y comunitaria. Por ejemplo, el desarrollo de destrezas e intereses en actividades de ocio y recreación resulta esencial para lograr una buena calidad de vida en la escuela, en el hogar y en la comunidad. Los estudiantes sordociegos tienen, por lo general, un repertorio limitado de habilidades para el ocio y la recreación puesto que la pérdida visual y auditiva disminuye las posibilidades de desarrollo en esta área. Al elaborar el IEP, es importante tener en cuenta los siguientes elementos del plan de estudios expandido:

- incluir objetivos y metas;
- incluir las adaptaciones y ajustes necesarios para que el estudiante sordociego acceda y participe en la vida hogareña y comunitaria;
- incorporar más días al calendario escolar como así también programas de verano de acuerdo a las necesidades del alumno sordociego;
- indicar el tipo y tiempo de asistencia individual que el estudiante necesita para realizar las actividades dirigidas a la adquisición de conocimientos y aptitudes en las distintas áreas del plan de estudios expandido.

Tema VI. Los docentes deben asegurar la disponibilidad y uso de los recursos de asistencia tecnológica para los estudiantes sordociegos.

Tanto la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades como la ley “Ningún Niño Desamparado” enfatizan la inclusión de personas con discapacidad en las evaluaciones y planes de estudios regulares. Para los estudiantes con sordoceguera, la asistencia tecnológica será la clave para acceder al aprendizaje en igualdad de condiciones.

Los avances tecnológicos en la producción de Braille, junto con la legislación de Acceso a los Materiales Educativos del año 2004, permitirán a los estudiantes sordociegos y usuarios de braille recibir textos y materiales escolares al mismo tiempo que sus compañeros videntes. Con el objeto de satisfacer las necesidades tecnológicas de los alumnos con sordoceguera, recomendamos tener en cuenta los siguientes puntos: (**Ver Capítulo2, Personal**):

- Incluir una Evaluación del Aprendizaje funcional o académico dentro de una evaluación de recursos de asistencia tecnológica con la participación de la familia y del especialista en sordoceguera.
- Contemplar las necesidades de comunicación alternativa y aumentativa del alumno sordociego dentro de la evaluación de recursos de asistencia tecnológica.
- Incluir en el IEP los recursos de asistencia tecnológica necesarios para que los estudiantes puedan acceder y participar de las actividades escolares, en igualdad de condiciones.
- Instruir al estudiante sordociego, a su familia y al personal docente sobre el uso de los recursos de asistencia tecnológica.
- Permitir a los estudiantes sordociegos llevarse a su casa los recursos tecnológicos para que puedan comunicarse con otros, completar las tareas escolares y acceder al entorno.

La tecnología utilizada por los alumnos con sordoceguera dependerá de la evaluación realizada por un especialista en comunicación y tecnología para estudiantes sordociegos. Los dispositivos prescriptos pueden variar desde tecnología electrónica sofisticada en braille o computarizada hasta libros y tablas de baja tecnología. También deberán considerarse los dispositivos de ayuda auditiva y de baja visión (sistemas FM o audífonos con amplificadores, circuito cerrado de TV, telescopios especiales).

Tema VII. Los docentes deben asegurar que la planificación de la transición para estudiantes sordociegos se realice mancomunadamente e incluya a todos los centros de atención apropiados para adultos.

La Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades dispone que los servicios de transición sean brindados a todos los estudiantes con discapacidades. Define a estos servicios como “un conjunto coordinado de actividades orientado a mejorar el rendimiento funcional y académico de los estudiantes discapacitados, con el objeto de facilitarles el paso de las actividades escolares a las post-escolares”. La intención de esta ley consiste en ayudar a los estudiantes con discapacidad a llevar una vida adulta exitosa y productiva. El desarrollo de destrezas profesionales y la adquisición de aptitudes para la vida independiente son componentes importantes que deben incluirse en el IEP a lo largo de la etapa escolar del niño.

Estudios de investigación demuestran que muchos adultos jóvenes finalizan el ciclo escolar con muy pocas oportunidades de empleo, y que la mayoría

lucha por obtener los servicios y el apoyo necesario para vivir en su comunidad (Petroff, 2001, p. 1). A menudo, no existe un sólo centro de atención para adultos que asuma la responsabilidad de asistir a esta población. Por ejemplo, sucede que un centro de atención para personas ciegas supone que los estudiantes en proceso de transición, ciegos y con discapacidades cognitivas adicionales, deben ser atendidos por el centro a cargo de la atención de adultos jóvenes con discapacidades del desarrollo. Hacer frente a este problema no es fácil, pero se puede promover el cambio a través de una buena planificación de la transición que se concentre, firmemente, en las necesidades específicas de los estudiantes (Mount, 1992). Para que los estudiantes sordociegos logren una transición eficaz hacia la vida adulta, se recomienda considerar las estrategias que se mencionan a continuación:

- Realizar una planificación centrada en la persona y utilizar otras herramientas de evaluación para programar los servicios para adultos. Estas herramientas ayudan a los docentes, estudiantes y sus familias a identificar las fortalezas, preferencias y aptitudes específicas de la vida adulta.
- Enseñar destrezas para una vida independiente (orientación y movilidad, uso de servicios de transporte y de dispositivos especiales) en los ambientes donde serán utilizados.
- Brindar a los estudiantes sordociegos una serie de oportunidades laborales en sus escuelas y comunidades para identificar sus intereses, capacidades y posibilidades.
- Comenzar a planificar la transición a la vida adulta desde temprano. Identificar los miembros claves del equipo de transición y el tiempo que demandará la implementación del plan de transición.
- Determinar los apoyos que necesitarán los estudiantes cuando vivan y trabajen como adultos (intérpretes, proveedores de servicios de comunicación, sistemas de comunicación aumentativa).
- Establecer acuerdos entre los centros de atención y los proveedores de servicios que participarán de la vida adulta de los alumnos con sordoceguera.

La Ley Norteamericana con Discapacidades (ADA, 1990) dispone que los estudiantes universitarios reciban apoyo para participar en el plan de estudios, incluyendo, por supuesto, a los alumnos con sordoceguera.

Referencias Bibliográficas

Ley Norteamericanos con Discapacidades (ADA, 1990), Pub. L. N° 101-336, 42 USC12101 et seq.

Federación de Niños con Necesidades Especiales (2004). *A parent's guide to special education / Guía para padres para la educación especial*. Boston: Ministerio de Educación de Massachussets.

Ford, A., Davern, L., Meyer, L. & Schnorre, R., Black, J. & Dempsey, P. (1989). *Recreation/Leisure / Recreación/Ocio*. En Ford, A., Davern, L., Meyer, L. & Schnorre, R., Black, J. & Dempsey, P. (Prof.). *The Syracuse community-referenced curriculum guide for students with moderate and severe disabilities / La guía curricular de la comunidad de Siracusa para estudiantes con discapacidades moderadas y severas*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Haring, T., Harina, N.G., Breen, C., Romer, L.T. & White, J. (1995). *Social relationships among students with deafblindness and their peers in inclusive settings / Las relaciones sociales entre estudiantes sordociegos y sus compañeros en ambientes inclusivos*. En Haring, N.G. & Romer, L.T. (Prof.), *Welcoming students who are deafblind into typical classrooms / Recepción de estudiantes sordociegos en aulas regulares* (p.231-247). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hatlen, P. (1996). *Core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities / Plan de estudios básico para estudiantes ciegos y deficientes visuales, incluyendo a los que presentan discapacidades adicionales*. Re: VIEW, 2, 25-32.

Ley para Mejorar la Educación de las Personas con Discapacidad (2004), Pub. L. N° 108-446, 20 USC 300.320 (2004).

Instituto para la Integración de la Comunidad. (2003). IMPACT 16, 1-35. Minneapolis: Centros Universitarios para la Excelencia en las Discapacidades del Desarrollo.

Ley para Mejorar la Educación de las Personas con Discapacidad (2004), Pub. L. N° 108-946, 20 USC300.320 (2004).

Koenig, A. & Holbrook, C. (1995). *Learning media assessment / Evaluación de Medios de Aprendizaje*. Austin: Escuela para Ciegos y Deficientes Visuales de Texas.

McLetchie, B. & Riggio, M. (1997). *Competencies for teachers of learners who are deafblind / Competencias para maestros de estudiantes sordociegos*. Watertown, MA: Escuela para Ciegos Perkins.

McNulty, K., Mascia, J., Rocchio, L. & Rothstein, R. (1995). *Developing leisure and recreation opportunities / Como desarrollar oportunidades para el ocio y la recreación*. Everson, J.M., *Supporting young adults who are deafblind in their communities / Como ayudar a los adultos jóvenes sordociegos en sus comunidades*. (p. 159-184). Baltimore: Paul H. Brookes.

MENTOR: *Expanding the World of Quality / Expandiendo el Mundo de Calidad*. Fuente de Consulta: 25 de Septiembre, 2006. www.mentoring.org/programs_staff/research_corner/school_based_mentoring.php

Miles, B., & Riggio, M. (Prof.) (1999) *Remarkable conversations: A guide to developing a meaningful communication with children and young adults who are deafblind / Conversaciones Extraordinarias: Guía para el desarrollo de la comunicación significativa con niños y jóvenes sordociegos*. Watertown, MA: Escuela Para Ciegos Perkins.

Moon, M.S., Hart, D., Komissar, C., Friedlander, R. Stierer, D.L. & Brown, P.J. (1994). *Strategies for successful inclusion in recreation programs / Estrategias para la inclusión exitosa en programas de recreación*. En Moon, S. (Prof.) *Making school and community recreation fun for everyone / La escuela y la comunidad como medios para la recreación*. (p. 17-32. Baltimore: Paul H. Brookes.

Morgan, S. (2001). *Introduction to sexuality education for individuals who are deafblind / Introducción a la educación sexual para personas sordociegos*. Austin: Escuela para Ciegos y Deficientes Visuales de Texas.

Mount, Beth. (1992). *Person-centered planning: Finding directions for change using personal futures planning / Planificación centrada en la persona: El camino hacia el cambio usando la planificación futura personal*. New York: Graphic Futures.

National Association of State Directors of Special Education (NASDE) (Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial). (2006). *Meeting the needs of students who are deaf or hard of hearing: Educational services guidelines / Satisfacer las necesidades de los estudiantes sordos o hipoacúsicos: Guía de Recursos para la Atención Educativa*. Alexandria, VA: Autor.

Petroff, J. (1999) *Nacional transition follow-up study of youth identified as deafblind: Parent perspectives / Estudio nacional de seguimiento del proceso de transición de jóvenes identificados como sordociegos: perspectivas para los padres*. (Información Preliminar), Monmouth, OR: Consorcio Nacional de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes Sordociegos.

Texas Deafblind Outreach. (2002). *IEP Quality indicators for students with deafblindness / Indicadores de Calidad de los Programas de Educación Individualizada para estudiantes sordociegos*. Austin: Escuela para Ciegos y Deficientes Visuales de Texas.

Capítulo 5 Estructura de Apoyo y Administración **Educativa**

Tema I. Los Consejos Escolares tienen la función de designar personal que garantice el cumplimiento de las políticas relacionadas con los estudiantes sordociegos.

Tema II. Los Consejos Escolares deben garantizar la atención de todo estudiante sordociego por parte de un equipo docente bien coordinado que cuente con las competencias y aptitudes para cumplir con la responsabilidad de desarrollar y satisfacer los requisitos del Programa de Educación Individualizada o del Programa Individual de Transición. (IEP/ITP).

Tema III. Los Consejos Escolares deben desarrollar estrategias para contratar personal con las competencias y aptitudes necesarias para trabajar con estudiantes sordociegos.

Tema IV. Los Consejos Escolares deben identificar y utilizar recursos especializados para satisfacer las necesidades de los estudiantes sordociegos y de sus familias.

Tema V. Los Consejos Escolares deben cerciorarse de que los estudiantes reciban evaluaciones permanentes y apropiadas que permitan al equipo docente desarrollar e implementar Programas de Educación Individualizada.

Tema VI. Los Consejos Escolares deben implementar estrategias de planificación para las importantes transiciones que los estudiantes sordociegos experimentarán a lo largo de su educación.

Tema VII. Los Consejos Escolares deben asegurar la disponibilidad de una amplia gama de servicios de acuerdo a las necesidades únicas de los estudiantes sordociegos.

Tema VIII. Los Consejos Escolares deben garantizar que los estudiantes sordociegos reciban el material de estudio, los recursos adecuados y los medios apropiados de lectura según el programa de estudios previsto para sus compañeros videntes y oyentes.

Tema IX. Los Consejos Escolares deben garantizar que la instrucción de los estudiantes sordociegos se extenderá más allá de los límites de la escuela y del día escolar.

N. de la Trad.: La palabra “estatal” hace referencia a los estados equivalentes a las provincias y no al Estado Nacional.

Introducción

La sordoceguera es una discapacidad de baja incidencia; en consecuencia, es importante que los administradores locales y estatales trabajen mancomunada y creativamente con los recursos existentes y que desarrollen nuevos recursos cuando fuera necesario a los efectos de expandir la capacidad estatal y garantizar que los alumnos reciban programas (IEP/ITP) de calidad, elaborados por equipos de especialistas en sordoceguera. Una situación común es que los directores o administradores educativos ignoran que algunos de sus alumnos especiales son sordociegos debido a que esos estudiantes, en especial cuando presentan discapacidades múltiples, están registrados en diferentes categorías de discapacidad.

Temas y Prácticas

Tema I. Los Consejos Escolares tienen la función de designar personal que garantice el cumplimiento de las políticas relacionadas con los estudiantes sordociegos.

Los gobiernos tienen la responsabilidad de controlar y monitorear la atención educativa que se brinda a los estudiantes sordociegos. Cada estado debe tener los mecanismos que garanticen que la educación cualitativa se brinda y que los controles pertinentes se realizan. Cada estado debe designar al menos a una persona que tenga a su cargo el control y la coordinación de la atención educativa que se brinda a los estudiantes con sordoceguera.

La mayoría de los estados también cuentan con proyectos sobre sordoceguera subvencionados por el gobierno nacional, usualmente administrados por centros estatales o privados. Estos proyectos brindan asistencia técnica para complementar, pero no suplantar, la responsabilidad del estado en el control y monitoreo de la educación impartida a sordociegos. Estos proyectos pueden suministrar valiosa información y apoyo tanto a los docentes como a los administradores.

En varios estados, especialmente aquellos con grandes extensiones rurales, los esfuerzos creativos resultan indispensables para garantizar que los estudiantes sordociegos y sus familias reciban la clase de atención especializada que satisface sus necesidades únicas, incluyendo una amplia gama de opciones de ubicación y servicios de apoyo. En algunas áreas rurales falta experiencia debido al bajo número de alumnos y a la escasez

de personal. Los consejos escolares municipales deben recibir de los consejos estatales el apoyo necesario para el desarrollo de servicios cooperativos entre distintos distritos, la contratación de especialistas en sordoceguera de otras áreas y la promoción de otras formas de regionalización interestatal o de otros modelos destinados a potenciar los recursos existentes.

Tema II. Los Consejos Escolares deben garantizar la atención de todo estudiante sordociego por parte de un equipo docente bien coordinado que cuente con las competencias y aptitudes para cumplir con la responsabilidad de desarrollar y satisfacer los requisitos del Programa de Educación Individualizada o del Programa Individual de Transición (IEP/ITP).

La Ley “Ningún Niño Desamparado” estipula claramente que todo niño debe recibir la atención de un docente calificado. Como se ha expresado constantemente en este documento, todo equipo que atiende a un niño con sordoceguera debe incluir a un especialista en dicho campo y a personal con las competencias necesarias para brindar una atención adecuada. Los logros académicos de los estudiantes sordociegos están directamente relacionados con la idoneidad y la capacidad de las personas que trabajan con ellos. El personal que atiende a esta población necesita contar con conocimientos y destrezas especializadas. (Ver Apéndice A - Competencias para Maestros de Estudiantes Sordociegos).

Preparación del Personal / Capacitación Docente

La capacitación docente debería realizarse dentro de programas reconocidos. La mayoría de los estados no cuenta con programas de capacitación universitarios para la educación de estudiantes sordociegos. No obstante, los estados tienen la obligación de garantizar la capacitación adecuada de los docentes y demás personal que atenderá a esta población. En los estados con mayor población, la cantidad de estudiantes sordociegos es lo suficientemente alta como para justificar la implementación de programas de capacitación. En los estados con menor índice poblacional, podrían implementarse programas de capacitación interregionales. El Consorcio Nacional sobre Sordoceguera dispone de un listado actualizado de dichos programas.

(www.nationaldb.org/peoplePrograms.php).

Los actuales programas universitarios de capacitación en las áreas de discapacidad severa, deficiencia visual y/o sordera pueden, en el futuro, llegar a cubrir las falencias y capacitar a más maestros de sordociegos. Sería conveniente, entonces, desarrollar más programas de capacitación en sordoceguera para maximizar el uso de los recursos existentes.

Todos los consejos escolares deberían implementar un sistema de certificación del personal que cuenta con las competencias necesarias para trabajar con alumnos sordociegos. Los estados deberían garantizar la reciprocidad de la certificación con otros estados a los efectos de disponer de una base nacional de profesionales habilitados.

Capacitación en el puesto de trabajo

Los consejos escolares deben trabajar estrechamente con los proyectos sobre sordoceguera subvencionados por el gobierno nacional a los efectos de brindar capacitación en el puesto de trabajo. Cada programa tiene la obligación de realizar, en su estado, un censo de los estudiantes sordociegos. Este censo demográfico y etiológico arrojará datos muy útiles a la hora de identificar las necesidades de capacitación. Cada estado debe contar con un programa bien organizado de capacitación en el puesto de trabajo para que los equipos docentes (incluyendo a maestros, familia, médicos y para-profesionales), responsables del cuidado y de la educación de los estudiantes sordociegos, adquieran las destrezas necesarias. El personal que atiende a estos alumnos necesita conocimientos y destrezas especializadas para trabajar en el logro de los objetivos de inclusión social y académica en el hogar, la escuela y la comunidad.

Puesto que los docentes que trabajan con estudiantes sordociegos deben contar con excelentes conocimientos y aptitudes, los programas de capacitación que preparan a los docentes para implementar los IEPs deben ser amplios y vastos. Los directores de consejos escolares y el personal que atiende a los estudiantes en forma directa deben abordar todas las facetas educativas que promuevan la elaboración de programas apropiados e individualizados y de estrategias de planificación en equipo. (**Ver Capítulo 4, planificación de programas**). Además, los directores deberían incluir tanto oportunidades de capacitación a nivel local como capacitación en temas y prácticas relacionadas con el campo de la sordoceguera en los Sistemas Estatales de Capacitación de Personal (**CSPD por sus siglas en inglés**).

Tema III. Los Consejos Escolares deben desarrollar estrategias para contratar personal con las competencias y aptitudes necesarias para trabajar con estudiantes sordociegos.

Los consejos escolares deben emplear personal calificado en la educación de personas sordo-ciegas para garantizar que las necesidades de los estudiantes sean plenamente satisfechas de acuerdo a la ley. Los consejos escolares estatales están obligados, por ende, a contribuir con los consejos municipales en la contratación de personal capacitado. Las escuelas, a su

vez, tienen la obligación la contratar y emplear personal capacitado y experimentado en la educación de estudiantes sordociegos. Deberían proporcionarse, además, incentivos para retener al personal idóneo, como por ejemplo alentar su participación en actividades especiales de capacitación. Sería conveniente, también, que los directores de consejos escolares consideraran a las conferencias, congresos, revistas, etc. como referentes para localizar y contratar docentes y demás personal especializado. El Consorcio Nacional sobre Sordoceguera (NCDB) dispone de un sitio web al que puede accederse para ubicar y contratar profesionales especializados.

Tema IV. Los Consejos Escolares deben identificar y utilizar recursos especializados para satisfacer las necesidades de los estudiantes sordociegos y de sus familias.

Satisfacer las complejas necesidades de los estudiantes sordociegos requiere de la coordinación de diversos consejos en todo el estado. Los alumnos necesitarán ambientes educativos adecuados y sus familias tendrán la necesidad de acceder a una variedad de recursos durante la etapa escolar de sus hijos y, posteriormente, en su transición a la vida adulta.

Debido a que la sordoceguera es una discapacidad de extrema baja incidencia y a que la cantidad de profesionales capacitados en este campo es limitada, los consejos escolares se ven en la necesidad de recurrir a centros que ofrezcan atención especializada. Si bien los programas oficiales sobre sordoceguera constituyen un recurso eficaz para consultas y asesoramiento, capacitación en el puesto de trabajo y atención educativa, de transición y de intervención temprana para estudiantes sordociegos, no constituyen la única fuente de apoyo para estudiantes con sordoceguera y sus familias.

Los consejos escolares deberán identificar otros recursos y ponerlos a disposición de los equipos de trabajo y las familias a través de la firma de convenios entre distintos consejos escolares y centros de atención. La mayoría de los estudiantes sordociegos, alrededor del 91%, presenta otras discapacidades (Killoran, 2007) y es probable que necesiten apoyo de múltiples organismos (centros de retraso mental, ceguera, sordera e hipoacusia, discapacidades del desarrollo, salud pública).

Las escuelas especiales para sordos y/o ciegos constituyen un recurso valioso para atender las necesidades de los alumnos sordociegos y de sus familias. Varios estados cuentan con este tipo de escuelas como opciones de ubicación y/o como recurso para la evaluación y la capacitación. Las

escuelas especiales tienen, a menudo, programas de extensión que pueden ser útiles para los organismos municipales.

Tema V. Los Consejos Escolares deben cerciorarse de que los estudiantes reciban evaluaciones permanentes y apropiadas que permitan al equipo docente desarrollar e implementar Programas de Educación Individualizada.

La Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades dispone la obligatoriedad de una evaluación exhaustiva para todos los estudiantes que tienen IEPs. Todo alumno sordociego debe ser evaluado por profesionales especializados en sordoceguera; al menos una persona del equipo de evaluación debe reunir las competencias necesarias para contribuir a que los demás miembros del equipo comprendan el impacto de la pérdida combinada de visión y audición en el resultado de la evaluación (Miles & Riggio, 1999, p. 281). Si un distrito no cuenta con el personal calificado para evaluar al estudiante sordociego, es responsabilidad de las autoridades, entonces, el procurar los recursos humanos necesarios.

Tema VI. Los Consejos Escolares deben implementar estrategias de planificación para las importantes transiciones que los estudiantes sordociegos experimentarán a lo largo de su educación.

Tradicionalmente, dentro del sistema educativo, el proceso de transición se planifica formalmente durante las transiciones, desde la intervención temprana hasta la edad preescolar, desde la edad preescolar hasta la edad escolar y desde la escuela hasta la vida adulta. Los estudiantes sordociegos carecen de la información que normalmente se obtiene a través de la vista y el oído, o de lo contrario, tienen la información en forma distorsionada. Debido a las dificultades inherentes a la comunicación, la planificación de la transición debe implementarse toda vez que ocurra un cambio en el personal, en la ubicación, el aula o el hogar. Los consejos escolares deben contar con personal competente para ayudar en las transiciones asegurando la continuidad y minimizando la regresión.

Los consejos escolares necesitan conocer a quienes llegan a sus distritos. A través de una estrecha colaboración con los programas sobre sordoceguera, los consejos pueden conocer a los estudiantes sordociegos censados y tomar las medidas necesarias para incluirlos en algún programa.

Transición a la Escuela Secundaria

A medida que los estudiantes sordociegos crecen, los temas inherentes a la transición se tornan más complejos. La transición desde la escuela primaria

a la secundaria implica un gran cambio para estos estudiantes. En muchos casos, los estudiantes tendrán distintos profesores y aulas, por lo que un mayor número de docentes necesitará de apoyo, recursos y capacitación para atender a estos alumnos. Generalmente, hay un docente que se desenvuelve como coordinador; un maestro especializado en sordoceguera podría asumir este rol o compartir con el maestro especial designado en la escuela la responsabilidad de transmitir sus conocimientos a los miembros del equipo.

La ley nacional dispone que al cumplir el alumno 14 años, debe comenzar a discutirse la vida que llevará una vez finalizada la escuela secundaria. La preparación del estudiante para afrontar su futuro, debería ser una constante en la planificación del programa para estudiantes sordociegos.

Transición a la Vida Adulta

Debería incluirse la orientación vocacional en el programa de educación individualizado antes de que el alumno cumpla los 16 años, con una actualización anual. La preparación para la vida adulta puede incluir actividades de concientización, destrezas para la búsqueda de empleo, experiencias laborales en la escuela y en la comunidad, participación en seminarios o conferencias, preparación para la universidad, exposición a distintos ambientes profesionales y contacto con adultos sordociegos que sean un modelo positivo.

Los consejos escolares y los centros de atención para adultos deberían colaborar con los estudiantes sordociegos y sus familias en la elaboración e implementación de planes de transición adecuados. Una transición eficaz a la vida adulta requerirá de una planificación cuidadosa y creativa para que se reconozcan las capacidades de los estudiantes (Mount, 1992, p. 2).

Tema VII. Los Consejos Escolares deben asegurar la disponibilidad de una amplia gama de servicios de acuerdo a las necesidades únicas de los estudiantes sordociegos.

La decisión de si un estudiante debe ser atendido en un aula común, en un día especial, en la escuela de la zona, o en una escuela especial pública o privada debe tomarse independientemente del dinero. Para cumplir con las disposiciones legales, las decisiones deben tomarse según las necesidades y no por el costo. Al considerar las distintas opciones educativas y de ubicación, sería recomendable que los consejos escolares establecieran un sistema de apoyo financiero que permitiese tomar una decisión neutral independiente del dinero. En el espíritu de ofrecer una educación pública y

gratuita adecuada, los municipios deberían contar con ayuda económica para hacer los costos más accesibles.

Tema VIII. Los Consejos Escolares deben garantizar que los estudiantes sordociegos reciban el material de estudio, los recursos adecuados y los medios apropiados de lectura según el programa de estudios previsto para sus compañeros videntes y oyentes.

La disponibilidad de materiales adecuados es un derecho básico que debe ser incluido en el programa de educación individualizada. El estudiante sordociego debe comenzar la escuela con todos los materiales y textos necesarios para participar del plan de estudios regular junto con sus compañeros (**Normas Nacionales para la Disponibilidad de Materiales Educativos – NIMAS**). Cuando los materiales llegan tarde, el estudiante pierde la oportunidad de participar en clase, y su aprendizaje se resiente. El director de la escuela tiene la responsabilidad de garantizar que los materiales lleguen en tiempo y forma.

Varios estados cuentan con un centro de recursos educativos adecuados para los estudiantes ciegos o disminuidos visuales. Los alumnos sordociegos, por su parte, pueden acceder a estos materiales siempre que se declaren legalmente ciegos. A través de estos centros, las escuelas pueden solicitar en préstamo textos, materiales, equipamiento y otros dispositivos de adaptación tales como los materiales de la Imprenta Norteamericana para Ciegos, a través de su sistema de cupos (ver www.aph.org).

Tema IX. Los Consejos Escolares deben garantizar que la instrucción de los estudiantes sordociegos se extenderá más allá de los límites de la escuela y del día escolar.

A los estudiantes sordociegos les resulta muy difícil adquirir conocimientos y conceptos del mundo que los rodea. Deben aprender los conceptos y destrezas en ambientes naturales (**Heubner, Prickett, Welch & Joffe, 1995, p. 27; Alsop, 2002, p. 1**) con actividades que superen el ámbito, el día y el año escolar. Los consejos escolares deben permitir y alentar la participación de estudiantes en experiencias comunitarias además de las que se llevan a cabo en la escuela.

Los estudiantes necesitan ser capacitados en orientación y movilidad para poder desplazarse de manera segura en el barrio, en la escuela y en sus hogares. A medida que los alumnos progresen, las clases de orientación y

movilidad serán más reducidas y podrán dictarse en horarios tanto diurnos como nocturnos. Algunos estudiantes sordociegos presentan ceguera nocturna severa, motivo por el cual necesitan aprender destrezas en O & M cuando es de noche.

Referencias Bibliográficas

Alsop, L. (Prof.) (2002). *Understanding deafblindness: Issues, perspectives, and strategies / Comprender la sordoceguera: cuestiones, perspectivas y estrategias*. Logan, UT: SKI-HI Institute.

Huebner, K., Prickett, J., Welch, T. R., & Joffee, E. (Prof.) (1995). *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for students who are deafblind / Mano a Mano: Elementos Esenciales de la comunicación y de la O&M para estudiantes sordociegos*. Nueva York: Prensa AFB.

Miles, B., & Riggio, M. (Prof.) (1999) *Remarkable conversations: A guide to developing a meaningful communication with children and young adults who are deafblind / Conversaciones Extraordinarias: Guía para el desarrollo de la comunicación significativa con niños y jóvenes sordociegos*. Watertown, MA: Escuela Para Ciegos Perkins.

Hatlen, P. (1996). *Core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities / Plan de estudios básico para estudiantes ciegos y deficientes visuales, incluyendo a los que presentan discapacidades adicionales*. Re: VIEW, 2, 25-32.

Apéndice A

Competencias para Maestros de Estudiantes Sordociegos

Programa Nacional Perkins de Capacitación en Sordoceguera

Marianne Riggio, Directora del Programa
Barbara McLetchie, Coordinadora del Programa
Betsy McGinnity, Coordinadora del Plan de Estudios
Elizabeth Gompels, Enlace del Programa
Christine Toney, Asistente del Programa

Este programa cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación de EE.UU., el Departamento de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación, el Departamento de Programas de Educación Especial, Programas Modelo de Demostración en Sordoceguera, Subvenciones del Gobierno Nacional. El contenido de este documento no refleja necesariamente la opinión del Ministerio de Educación de EE.UU.-

La impresión del presente trabajo fue posible gracias a la Fundación Conrad N., Reno, Nevada.

Agradecimientos

El Programa Nacional Perkins de Capacitación en Sordoceguera desea expresar su agradecimiento a los dedicados miembros del Comité de Competencias por su valiosa contribución en la elaboración del presente documento:

Roseanna Davidson, **Universidad Tecnológica de Texas**
Stephanie MacFarland, **Universidad de Arizona**
Rosanne Liberman, **Colegio Universitario Hunter, Universidad de N. York**
Pearl Tait, **Universidad de Florida**
Linda Van Eck-Neideringhaus, **Servicios de Atención en Sordoceguera, Missouri**

Agradecemos, además, a los siguientes miembros del Consorcio Nacional del Programa Nacional de Capacitación en Sordoceguera por su apoyo y arduo trabajo en la elaboración de las competencias:

Lou Alonso, **Universidad de Michigan**
Victor Baldwin, **Estudio de Investigación sobre la Enseñanza**
Jeff Bohrman, **Asociación Norteamericana para Sordociegos**
Susan Bruce Marks, **Universidad de Michigan**
Kathee Christensen, **Universidad de San Diego**
Michael Collins, **Programa Hilton Perkins**
Bruce Dalke, **TRACES**
Roseanna Davidson, **Universidad Tecnológica de Texas**
Joyce Ford, **Representante de Padres**
H. Bud Fredericks, **TRACES**
Charles Freeman, **Min. Edu. EE.UU., OSERS, OSEP**
Sara Gaar, **Servicios de Atención en Sordoceguera, Alaska**
Norris Haring, **Universidad de Washington**
Kathryn Séller, **Universidad de Georgia**
Lisa Jacobs, **Centro para Atención de Sordociegos, Nueva Inglaterra**
Maribeth Lartz, **Universidad de Illinois**
Stephanie MacFarland, **Universidad de Arizona**
Joseph McNulty, **Centro Nacional Helen Keller – TAC**
John Reiman, **DB-Link**
Rosanne Silberman, **Colegio Universitario Hunter-CUNY**
Pearl Tait, **Universidad de Florida**
Linda Van Eck-Neideringhaus, **Servicios de Atención en Sordoceguera, Missouri**

Aunque no podemos agradecer personalmente a los más de 200 revisores que juntos dedicaron miles de horas a leer las Competencias y nos hicieron llegar sus comentarios, queremos expresarles nuestro más profundo reconocimiento. Un especial agradecimiento a Christine Toney, Asistente del Programa, quien dedicó innumerable cantidad de horas a resumir los comentarios sobre la revisión, y quien desplegó un gran sentido del humor y de paciencia mientras nosotros revisábamos una y otra vez este documento.

INDICE

Introducción

Competencias para Maestros de Estudiantes Sordociegos

- Sordoceguera
- Identidad Personal, Relaciones y Auto-estima
- Desarrollo de Conceptos
- Comunicación
- Audición-Visión
- Orientación y Movilidad
- Ambientes y Materiales
- Temas Profesionales

Apéndice

Núcleo Común de Conocimientos y Destrezas Esenciales para Profesores de Educación Especial Principiantes

Introducción

Los enunciados sobre conocimientos y destrezas vertidos en las siguientes Competencias para Maestros de Estudiantes Sordociegos, se basan en la certeza de que los alumnos con sordoceguera necesitan de un abordaje de enseñanza sumamente especializado y personalizado. Los autores reconocen y aceptan el Núcleo Común de Competencias sancionado por el Consejo para Niños Excepcionales (**Apéndice**). Sin embargo, los maestros de alumnos sordociegos deben contar con competencias especializadas adicionales para que sus estudiantes puedan acceder a oportunidades educativas cualitativas. Aunque los niños sordociegos tienen las mismas necesidades básicas de todo niño, presentan desafíos únicos y complejos. La singularidad de la sordoceguera está respaldada por la definición nacional de sordoceguera: la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades define a los niños y jóvenes sordociegos como:

...personas con disminución visual y auditiva, cuya combinación crea necesidades de comunicación, desarrollo y aprendizaje tan severas que no pueden ser adecuadamente educados en programas de educación especial destinado sólo a niños y jóvenes con impedimentos visuales, impedimentos auditivos o discapacidades severas sin apoyo suplementario para atender sus necesidades educativas. (**PL USC, Capítulo 3, Art. 1422 [2]**).

Es importante destacar que la mayoría de los estudiantes sordociegos tienen algún resto útil de uno o ambos sentidos de la vista y el oído. Otros alumnos pueden no tener resto alguno de visión o audición. Algunos también presentan desafíos adicionales tales como discapacidades físicas, cognitivas y emocionales. Aunque los alumnos sordociegos constituyen una población heterogénea, todos enfrentan por igual problemas para comunicarse y los efectos del potencial aislamiento que produce la pérdida combinada de visión y audición.

La sordoceguera no es la suma total de la pérdida de visión más la pérdida de audición. La combinación de la pérdida de ambos sentidos, cualquiera sea su grado, o junto con discapacidades adicionales, crea desafíos sumamente especiales. La visión y la audición se interrelacionan para conectar a las personas con el mundo y constituyen los accesos primarios para el aprendizaje. La visión y la audición actúan como los primeros motivadores de las interacciones sociales.

En el corazón de los siguientes enunciados sobre conocimientos y destrezas están los niños y jóvenes sordociegos y sus familias y en el núcleo de las competencias docentes está la capacidad del maestro para crear relaciones

personales, sólidas y confiables, con el alumno. Apoyados en esta relación de confianza, los docentes pueden utilizar sus competencias especializadas en sordoceguera para ayudar al alumno a desarrollar su propia competencia social y personal.

Algunos de los enunciados sobre conocimientos y destrezas podrían ser aplicados a la enseñanza de cualquier niño. Sin embargo, los conocimientos y las destrezas necesarias en este campo son particularmente críticos a la hora de instruir a estudiantes sordociegos. Estos alumnos no aprenden incidentalmente; si no que deben recibir una enseñanza cuidadosa para aprender lo que otros niños aprenden de manera informal: oyendo, observando e interactuando naturalmente con otros.

Los siguientes enunciados sobre conocimientos y destrezas no están dirigidos a una edad o ubicación educativa en especial, si no que han sido priorizados de acuerdo a su importancia relativa. Mientras que algunos enunciados sobre conocimientos no tienen destrezas asociadas, otros tienen varias. Estos factores no tienen relación alguna con la importancia del enunciado.

El término estudiante/alumno, esté especificado o no, se refiere al estudiante/alumno sordociego. Cada estudiante necesita un abordaje sumamente individualizado de acuerdo a sus fortalezas y debilidades.

Las competencias son el resultado de un proceso conjunto que involucra a un comité formado por el personal de este programa, docentes universitarios y un coordinador oficial de los servicios de atención a sordociegos; todos reconocidos expertos en la materia. Este conjunto final de competencias llevó un extenso proceso de revisión. La totalidad de estas competencias podrá ser utilizada por los programas de capacitación universitarios como base para el desarrollo de cursos y experiencias en el área de la sordoceguera. A pesar de que no todos los profesores llegarán a atender a esta diversa población de niños y jóvenes sordociegos, es sumamente indispensable que tengan una imagen global de las necesidades de las personas sordo-ciegas. Es así, pues, que los docentes calificados deben poseer la competencia básica en todas las áreas abordadas por los enunciados sobre conocimientos y destrezas. Además, pueden utilizarse sub-conjuntos de competencias en la capacitación en el puesto de trabajo para satisfacer las necesidades de un niño en particular ó de un grupo de niños y jóvenes sordociegos.

Los autores saben con certeza que los docentes colaboran eficazmente con el equipo y que las oportunidades de aprendizaje que brindan a sus alumnos

sordociegos son altamente cualitativas y respetuosas de la dignidad del alumno y su familia.

Sordoceguera

1. Conocimiento:

El rol crítico que cumplen la visión y la audición en el aprendizaje (Ej.: comunicación, elaboración de conceptos, desarrollo motor, movimiento).

2. Conocimiento:

Los efectos singulares y complejos de la pérdida combinada de visión y audición sobre todos los estudiantes sordociegos (Ej.: comunicación, dificultades para acceder a la información, orientación y movilidad).

3. Conocimiento:

La diversidad de la población de estudiantes sordociegos (Ej.: diferentes etiologías, distintas edades de manifestación de la sordoceguera, distintos grados de pérdida visual y auditiva, discapacidades adicionales).

4. Conocimiento:

El potencial aislamiento que la pérdida combinada de visión y audición puede generar en el estudiante sordociego.

5. Conocimiento:

El impacto potencial de la pérdida combinada de visión y audición sobre las oportunidades de aprendizaje incidental del estudiante sordociego (Ej.: aprender sin enseñanza formal, es decir a través de la observación, el oído, el juego y la interacción con otros).

6. Conocimiento:

Las potenciales implicancias emocionales que la pérdida combinada de visión y audición puede tener en el estudiante sordociego (Ej.: depresión asociada a la pérdida progresiva de la visión, soledad).

7. Conocimiento:

El impacto potencial de la pérdida combinada de visión y audición sobre las relaciones personales del estudiante (Ej.: interacciones con los miembros de la familia, crear relaciones sociales).

8. Conocimiento:

Los potenciales y complejos efectos que las discapacidades adicionales pueden generar en los alumnos sordociegos (Ej.: discapacidades físicas, enfermedades y problemas cognitivos).

9. Conocimiento:

Los potenciales efectos de la edad de manifestación de la enfermedad, el grado y/o la evolución de la pérdida visual y auditiva sobre los estudiantes sordociegos (Ej.: comunicación, adquisición del lenguaje, orientación y movilidad y bienestar emocional).

10. Conocimiento:

Las principales etiologías de la sordoceguera (Ej: infecciones virales, CHARGE, prematuridad, Síndrome de Usher) y sus posibles implicancias en la enseñanza del estudiante sordociego.

10.1 Destreza:

- Acceso a los recursos de las etiologías.

Identidad Personal, Relaciones y Auto-estima

11. Conocimiento:

El impacto potencial de la sordoceguera sobre el vínculo establecido entre los estudiantes sordociegos y sus cuidadores primarios

11.1 Destreza:

- Evaluar y explicar los efectos de la pérdida combinada de visión y audición en las relaciones entre el alumno sordociego y su cuidador primario.

11.2 Destreza:

- Crear una relación de confianza con el estudiante sordociego basada en la seguridad que transmiten las personas, las interacciones y las rutinas.

11.3 Destreza:

- Utilizar el tacto para compensar la falta o distorsión de información visual y auditiva (Ej.: uso del tacto en vez de miradas).

12. Conocimiento:

El desarrollo de la imagen corporal en los estudiantes sordociegos.

12.1 Destreza:

- Moverse junto con el alumno en las rutinas diarias para crear conciencia del propio cuerpo y conciencia de otra persona (Ej.: caminar juntos, vestirse, comer, hacer ejercicio).

12.2 Destreza:

- Utilizar el tacto para que el alumno tome conciencia de su cuerpo y del de otra persona a través de actividades funcionales y de juegos (Ej.: aplaudir, permitir que el estudiante toque su brazo y el de otra persona antes de ponerse la camisa).

12.3 Destreza:

- Brindar oportunidades para que el estudiante aprenda las funciones de cada parte del cuerpo (Ej.: tocar la oreja del alumno cuando hay mucho ruido, permitir que el estudiante toque la cara de otra persona mientras mastica).

12.4 Destreza:

- Presentar oportunidades para una mayor conciencia propioceptiva (retroalimentación a través de la posición corporal y muscular) y kinestésica (retroalimentación a través de movimientos corporales) durante las rutinas diarias y las actividades programadas (Ej.: llevar cosas livianas y pesadas, hacer ejercicios).

13. Conocimiento:

Desarrollo de la identidad personal del alumno y sus relaciones con otra persona o grupo de personas (Ej.: hijo/a, compañero de clase).

13.1 Destreza:

- Utilizar formas táctiles, auditivas y visuales para identificar a la persona que comienza a interactuar con el alumno (Ej.: la madre habla y hace que el estudiante toque su rostro para identificarla, la maestra le permite al alumno tocar su pulsera y utiliza una señal cuando dice su nombre).

13.2 Destreza:

- Presentar oportunidades para que el estudiante se reconozca a sí mismo y a otros por su nombre (Ej.: señales táctiles o con objetos, láminas, nombre en señas, nombre pronunciado).

13.3 Destreza:

- Presentar oportunidades para que el estudiante aprenda sobre las relaciones familiares y sociales (Ej.: utilizar fotos familiares para

identificar a los miembros de la familia, usar una señal con objeto para identificar a un amigo).

13.4 Destreza:

- Brindar oportunidades para que el alumno entienda el rol que juegan él y los demás dentro de grupos específicos (Ej.: participar en las tareas del hogar con otros familiares, compartir las tareas escolares con los compañeros, salir a comer con amigos para festejar un evento).

14. Conocimiento:

Desarrollo de auto-estima positiva en el alumno sordociego.

14.1 Destreza:

- Brindar oportunidades para que el estudiante desarrolle confianza a través de las elecciones (Ej.: elegir entre varias camisas con distintos motivos y texturas, elegir amigos).

14.2 Destreza:

- Presentar al alumno oportunidades para manejarse de manera independiente (Ej.: ir de la parada del colectivo al aula solo, pedir ayuda, elegir un intérprete, elegir un trabajo o una carrera).

14.3 Destreza:

- Brindar al alumno oportunidades de aprendizaje a partir de buenos y malos sucesos que transcurren de manera natural.

14.4 Destreza:

- Presentar oportunidades para que el estudiante establezca relaciones con otras personas sordo-ciegas (Ej.: asistir a campamentos de verano con otras personas sordo-ciegas, participar en grupos sociales con sordociegos, recurrir a la computadora para interactuar con otras personas con sordoceguera).

Desarrollo de Conceptos

15. Conocimiento:

El impacto potencial de la sordoceguera sobre el desarrollo de conceptos concretos y abstractos.

15.1 Destreza:

- Presentar oportunidades para que el alumno desarrolle conceptos básicos participando en experiencias de la vida real significativas y motivadoras (Ej.: aprender sobre animales a través de vivencias con animales verdaderos, comprar los ingredientes y preparar la comida).

15.2 Destreza:

- Presentar oportunidades para que el alumno explore activamente y experimente con objetos que los alumnos con visión y audición reconocen incidentalmente (Ej.: cubiertos y utensilios de cocina, puertas de la alacena, teléfonos portátiles, interruptores de luz).

15.3 Destreza:

- Ayudar mediante el tacto a que el estudiante aprenda a utilizar los objetos (Ej.: colocar la mano del alumno sobre la de la maestra para aprender a comer con la cuchara, abrir canillas, lavar la ropa).

15.4 Destreza:

- Presentar oportunidades para que el alumno entienda y exprese conceptos abstractos (Ej.: sistemas de calendario para aprender sobre el tiempo, objetos o láminas que representen sentimientos).

Comunicación

16. Conocimiento:

El desarrollo de la comunicación entre alumnos con sordoceguera y otros.

16.1 Destreza:

- Establecer una relación segura, respetuosa y confiable con el alumno.

16.2 Destreza:

- Evaluar y adaptar el ritmo/tiempo de comunicación del estudiante (Ej.: contemplar las limitaciones físicas, la pérdida visual y auditiva, el tiempo de procesamiento, la planificación motora, enfermedades).

16.3 Destreza:

- Presentar oportunidades para tomar turnos (Ej.: esperar el turno para jugar con un juguete, cortar verduras, jugar, conversar).

16.4 Destreza:

- Crear oportunidades para que el alumno inicie conversaciones con o sin palabras sobre temas de su interés (Ej.: el alumno golpea la mesa y la maestra lo hace del mismo modo, el estudiante señala el nombre de un niño y la maestra y el alumno conversan sobre un amigo).

16.5 Destreza:

- Intercambiar información sobre el estilo ó las habilidades de comunicación del alumno con otras personas, para asegurarse que los patrones de interpretación y el repertorio utilizado sean los mismos.

16.6 Destreza:

- Enseñar a los compañeros y adultos importantes para el alumno a comunicarse de manera eficaz con él (Ej.: a través del uso de formas específicas de comunicación tales como señales táctiles, con objetos o lenguaje de señas).

17. Conocimiento:

Adaptaciones visuales, auditivas y táctiles para promover las interacciones sociales/comunicativas entre el estudiante sordociego y otros.

17.1 Destreza:

- Utilizar la distancia adecuada entre el alumno y el receptor (Ej.: modificaciones para compensar la pérdida del campo visual, de la agudeza visual y de la audición).

17.2 Destreza:

- Encontrar una posición óptima para el alumno en relación a los demás con el fin de promover su participación en actividades grupales (Ej.: distancia para leer las señales de modo visual y/o táctil, para escuchar conversaciones y para hacer y mantener contacto físico con las personas).

17.3 Destreza:

- Mantener la interacción al nivel de la vista del estudiante sordociego o hacer los ajustes necesarios para compensar las deficiencias visuales específicas (Ej.: realizar la interacción por debajo del nivel de la vista del alumno para compensar la pérdida del campo visual superior).

17.4 Destreza:

- Utilizar señales táctiles para iniciar y finalizar las interacciones (Ej.: tocar el hombro o el dorso de la mano para iniciar contacto).

17.5 Destreza:

- Comentarle al alumno las actividades que se desarrollan a su alrededor (Ej.: identificar a la persona que habla, quien ha entrado o salido de la sala).

17.6 Destreza:

- Establecer el modo en que los colores, texturas y estampados de las prendas promueven o disminuyen la interacción social (Ej.: evitar estampados profusos, usar colores que contrasten con las manos para facilitar las señales y colores preferidas por el estudiante para motivar su atención).

17.7 Destreza:

- Reducir o eliminar el desorden visual, auditivo y táctil (Ej.: charla de fondo, radio, televisor y materiales y equipos desorganizados) que puedan interferir en la habilidad del alumno para interactuar eficazmente con la gente.

18. Conocimiento

Modos/formas no lingüísticas de comunicación utilizadas por los estudiantes sordociegos.

18.1 Destreza:

- Evaluar las formas no lingüísticas de comunicación (Ej.: cambios en la respiración o el tono corporal, expresiones faciales, risa, llanto).

18.2 Destreza:

- Evaluar e interpretar las conductas intencionales y no intencionales (Ej.: el alumno toca el yogurt por casualidad entre otros alimentos y la maestra supone que es una elección y le da el yogurt).

18.3 Destreza:

- Evaluar e interpretar el significado que el estudiante le da al uso de los objetos (Ej.: toma el abrigo para indicar su deseo de salir, coloca el peine sobre el cabello).

18.4 Destreza:

- Desarrollar sistemas de comunicación en base a objetos (Ej.: calendarios, pizarras, bolsas con objetos) para que el alumno los utilice receptiva y expresivamente.

18.5 Destreza:

- Proporcionar al alumno objetos para anticipar sus actividades, anunciar los cambios durante las mismas y para terminarlas (Ej.: utilizar objetos asociados con las actividades).

18.6 Destreza:

- Evaluar e interpretar el significado del uso intencional de señales para comunicarse (Ej.: empujar los objetos para indicar el deseo de finalizar una actividad, estirar la mano o tocar un objeto para indicar que lo quiere, llevar a una persona al lugar u objeto que desea).

18.7 Destreza:

- Evaluar e interpretar el significado de los gestos naturales del alumno para comunicarse (Ej.: guiar la mano de la persona hacia el objeto que quiere, señalar a una persona dentro del campo visual).

19. Conocimiento:

Modos/formas lingüísticas de comunicación utilizadas por los estudiantes sordociegos.

19.1 Destreza:

- Utilizar sistemas formales de lenguaje de señas, tanto visuales como táctiles.

19.2 Destreza:

- Utilizar sistemas de alfabetos, tanto visuales como táctiles (Ej.: alfabeto dactilológico, táctil, braille, letras de imprenta).

19.3 Destreza:

- Utilizar el método Tadoma de lectura de labios (Ej.: el alumno siente las vibraciones de los labios, el rostro y la garganta del hablante para entender lo que se dice).

19.4 Destreza:

- Responder a las formas no lingüísticas de comunicación del estudiante mientras se promueven oportunidades para avanzar a niveles lingüísticos (Ej.: empujar un juguete y modelar la señal de “finalizado”).

19.5 Destreza:

- Desarrollar estrategias para alentar al alumno a usar múltiples modos/formas lingüísticas y no lingüísticas de comunicación dependiendo del ambiente y del receptor/es (Ej.: el alumno puede usar el lenguaje de señas como su modo preferido de comunicación, pero también puede utilizar un libro con láminas/fotos o escribir notas para comunicarse con las personas que no saben el lenguaje de señas).

20. Conocimiento:

Las posibles funciones comunicativas de la conducta de los estudiantes sordociegos (Ej.: llamar la atención, pedir o rechazar algo, comentar, preguntar, saludar).

20.1 Destreza:

- Evaluar y responder a las funciones comunicativas de la buena y mala conducta (Ej.: la mirada fija puede significar que el alumno rechaza la actividad - la maestra cambia a una actividad más motivadora - la mirada desaparece).

21. Conocimiento:

El desarrollo del vocabulario en los estudiantes sordociegos, basado en sus formas y funciones de comunicación.

21.1 Destreza:

- Seleccionar y priorizar el vocabulario receptivo y expresivo que sea motivador y significativo para el estudiante (Ej.: utilizar inventarios ecológicos y evaluar las preferencias del alumno).

21.2 Destreza:

- Modelar el uso de palabras que sean motivadoras y significativas para el estudiante.

21.3 Destreza:

- Proveer al estudiante del vocabulario necesario para entender y expresar conceptos abstractos (Ej.: utilizar láminas o gestos para simbolizar la felicidad, la soledad, el temor, los sueños).

21.4 Destreza:

- Brindar oportunidades para utilizar y expandir el vocabulario a través de conversaciones frecuentes y naturales (Ej.: el estudiante y

otra persona inician y prosiguen una conversación sobre una persona de su agrado).

21.5 Destreza:

- Organizar el vocabulario sintácticamente (Ej.: ASL, Inglés).

22. Conocimiento:

Alfabetización de los estudiantes sordociegos.

22.1 Destreza:

- Incorporar la alfabetización como parte de las actividades diarias, de acuerdo a las experiencias e intereses del alumno (Ej.: rotular objetos, lugares, personas y eventos en letra de imprenta o braille [utilizar libros de cuentos, revistas]).

22.2 Destreza:

- Modificar los materiales de lectura para adaptarlos al lenguaje del alumno y a sus medios de lectura (Ej.: simplificar el lenguaje utilizado en una noticia, utilizar letra grande).

23. Conocimiento:

Evaluación formal e informal de la comunicación, adecuada a los estudiantes sordociegos.

23.1 Destreza:

- Evaluar contextos (ambientes físicos, personas, cosas y eventos) en los cuales el alumno se comunica.

23.2 Destreza:

- Evaluar las oportunidades y demandas de comunicación en contextos específicos (Ej.: en el hogar, el consultorio del doctor, tiendas y restaurantes).

23.3 Destreza:

- Seleccionar, adaptar y/o crear herramientas y procedimientos adecuados para evaluar la comunicación del estudiante sordociego (Ej.: evaluaciones rápidas [Escala Callier Azusa], entrevistas y protocolos de observación).

23.4 Destreza:

- Reunir y conservar registros descriptivos del repertorio comunicativo del estudiante (lingüístico, no lingüístico, in-

intencional) en todos los entornos para evaluar las fortalezas, retos y progresos.

23.5 Destreza:

- Intercambiar los resultados de la evaluación continua de la comunicación con la familia y otros miembros del equipo a los efectos de desarrollar estrategias efectivas que promuevan las habilidades de comunicación del estudiante.

24. Conocimiento:

Tecnología y dispositivos para la comunicación de los estudiantes sordociegos.

24.1 Destreza:

- Diseñar y fabricar dispositivos de comunicación no tecnológicos adecuados a las necesidades del estudiante (Ej.: sistemas de calendarios con secuencia de objetos, muestrario de objetos, pizarras o libros con láminas, pizarras con alfabeto en braille o en letra de imprenta).

24.2 Destreza:

- Seleccionar y/o adaptar recursos de asistencia tecnológica a herramientas para la comunicación (Ej.: interruptores vibratorios que activan cintas con mensajes, TDD (dispositivos de telecomunicación para sordos) en braille para comunicaciones telefónicas).

24.3 Destreza:

- Brindar oportunidades para que el alumno utilice dispositivos para la comunicación aumentativa en diferentes ambientes y con distintas personas (Ej.: libros con láminas para ordenar en un restaurante, computadora con salida de voz en el aula).

24.4 Destreza:

- Acceder a recursos para evaluar la comunicación aumentativa y alternativa y a dispositivos de ayuda en la comunicación (Ej.: fonoaudiólogos, clínicas de trastornos de la comunicación, vendedores de dispositivos para la comunicación).

25. Conocimiento:

La necesidad de los estudiantes sordociegos de incluir la comunicación en todas las actividades y lugares (Ej.: el hogar, la escuela, la comunidad).

25.1 Destreza:

- Evaluar actividades que promuevan oportunidades de comunicación e implementar estrategias adecuadas (Ej.: esperar que el alumno pida más bebida en vez de llenarle el vaso inmediatamente, colocar el objeto preferido fuera de su alcance, dejar un objeto fuera de la caja calendario, realizar las tareas tomando turnos).

25.2 Destreza:

- Brindar oportunidades para que el estudiante se exprese sobre y durante las actividades, los lugares (Ej.: utilizar objetos, calendarios, libros de experiencias, señas o lenguaje en conversaciones).

25.3 Destreza:

- Utilizar eventos que transcurren naturalmente para que el alumno utilice y practique destrezas de comunicación.

26. Conocimiento:

Uso eficaz del personal de apoyo para la comunicación (fonoaudiólogos, intérpretes, interventores, para-profesionales) para que el estudiante sordociego tenga pleno acceso a las oportunidades de comunicación expresiva y receptiva.

26.1 Destreza:

- Identificar las responsabilidades y los roles del personal de apoyo para la comunicación de acuerdo a las necesidades del estudiante y al ambiente (Ej.: es probable que un alumno que se comunica con objetos no necesite un intérprete de señas; por el contrario el estudiante que utiliza el lenguaje de señas puede llegar a necesitar un intérprete para participar en la comunidad).

27. Conocimiento:

Teoría del lenguaje y la comunicación, abordajes y estudios de investigación aplicables a la enseñanza de estudiantes sordociegos (Ej.: lingüística, educación general, educación especial, educación de sordos e hipoacúsicos, educación de ciegos y disminuidos visuales y educación de sordociegos).

27.1 Destreza:

- Acceder a y evaluar las prácticas y teorías actuales en el campo de la comunicación.

Audición-Visión

28. Conocimiento:

La estructura y función de los sistemas visual y auditivo y el modo en que se interrelacionan en el proceso de aprendizaje.

29. Conocimiento:

Disfunciones en la estructura y función de los sistemas visual y auditivo.

29.1 Destreza:

- Evaluar y explicar las implicancias educativas de las disfunciones visuales y auditivas en el alumno.

30. Conocimiento:

Definiciones clínicas, funcionales y legales de: sordoceguera, ceguera/disfunción visual, sordera/pérdida auditiva.

30.1 Destreza:

- Uso de la definición de sordoceguera, ceguera/disfunción visual y sordera/disfunción auditiva (Ej.: criterios de elegibilidad) para que el estudiante pueda acceder a la atención, los materiales y la asistencia.

31. Conocimiento:

Evaluaciones clínicas y funcionales de la visión y la audición.

31.1 Destreza:

- Identificar, adaptar o desarrollar estrategias para la evaluación del uso funcional de la visión y la audición en el estudiante.

31.2 Destreza:

- Evaluar el modo en que el estudiante procesa la información visual y auditiva (Ej.: modalidades de aprendizaje preferidas, tiempo de procesamiento en las distintas modalidades).

32. Conocimiento:

Evaluaciones clínicas de la visión y la audición de los estudiantes sordociegos (Ej.: potenciales evocados, observación preferencial, audiometría por observación de la conducta, electro-retinografía).

32.1 Destreza:

- Interpretar para los otros miembros del equipo la información clínica y funcional de la visión y audición del alumno (Ej.: pérdida visual y auditiva, procesamiento, pérdida del campo visual e información motora-ocular).

32.2 Destreza:

- Recomendar posiciones adecuadas para optimizar la función visual (Ej.: sillas adaptadas, ubicación en un determinado lugar de la habitación y fuentes de luz).

32.3 Destreza:

- Recomendar posiciones adecuadas para optimizar la función auditiva (Ej.: cabeza en línea media, el oído que más escucha orientado hacia la fuente de sonido).

32.4 Destreza:

- Implementar estrategias para adaptar y mejorar la función visual y auditiva del alumno en base a los resultados de la evaluación (Ej.: utilizar el color/tamaño apropiado, reducir el ruido de fondo).

32.5 Destreza:

- Recomendar que el alumno se someta a otras evaluaciones visuales y auditivas cuando resulte necesario.

33. Conocimiento:

Dispositivos de ayuda auditiva (audífonos, sistemas FM), para baja visión (lupas) y vibro-táctiles (alarmas con vibrador) para optimizar el funcionamiento visual y auditivo.

33.1 Destreza:

- Derivar al estudiante a especialistas de la vista y el oído para evaluar conjuntamente con otros miembros del equipo la necesidad de dispositivos de ayuda.

33.2 Destreza:

- Usar y mantener audífonos, sistemas y dispositivos vibro-táctiles (según recomendación del audiólogo y de otros miembros del equipo).

33.3 Destreza:

- Evaluar situaciones y ambientes donde el estudiante pueda utilizar sistemas FM (según recomendación del audiólogo y de otros miembros del equipo).

33.4 Destreza:

- Controlar y hacer el mantenimiento de anteojos, lentes de contacto y dispositivos para baja visión (según recomendación del oftalmólogo y de otros miembros del equipo).

33.5 Destreza:

- En base a las recomendaciones del oftalmólogo y de otros miembros del equipo, enseñar al alumno a utilizar adecuadamente las ayudas ópticas (lupas, CCTV) y los dispositivos no ópticos para baja visión (atriles, lámparas, marcadores con punta de fieltro) para realizar tareas de cerca o lejos.

Orientación y Movilidad

34. Conocimiento:

La influencia de la visión y la audición en el desarrollo motor.

35. Conocimiento:

Los principios básicos de orientación y movilidad para estudiantes sordociegos.

35.1 Destreza:

- Evaluar, describir y explicar los efectos de la pérdida visual y auditiva sobre los movimientos del alumno (Ej.: estirarse, gatear, caminar).

35.2 Destreza:

- Cooperar con los especialistas en O & M y otros especialistas (terapeuta ocupacional, fisioterapeuta) en la elaboración de estrategias que le permitan al alumno desplazarse de manera segura e independiente.

35.3 Destreza:

- Ayudar al estudiante a organizar la información del espacio y de los objetos que allí se encuentran (Ej.: ubicación coherente de los muebles y de los juguetes en el dormitorio).

35.4 Destreza:

- Buscar distintas formas de desplazamiento (Ej.: utilizando la visión, señales auditivas y táctiles).

35.5 Destreza:

- Brindar oportunidades para que el alumno se desplace en lugares cada vez más grandes (Ej.: la casa, el barrio, la comunidad).

35.6 Destreza:

- Adaptar técnicas de orientación y movilidad de acuerdo a las destrezas de comunicación del estudiante y a su habilidad para utilizar el resto visual y auditivo (Ej.: dar instrucciones usando el tacto, reemplazar las señales auditivas por táctiles).

35.7 Destreza:

- Brindar oportunidades para que el alumno con sordoceguera y discapacidades físicas aprenda destrezas de O & M (Ej.: enseñar a al alumno en sillas de ruedas a moverse siguiendo la pared).

35.8 Destreza:

- Evaluar las variables propioceptivas y kinestésicas en el ambiente (Ej.: resistencia, peso, ángulo de una superficie).

35.8 Destreza:

- Enseñar al alumno a prestar atención a las variables propioceptivas y kinestésicas para conocer cómo su cuerpo se relaciona con el ambiente (Ej.: cambiar la posición del cuerpo para subir o bajar una loma).

36. Conocimiento:

Tecnología para mejorar las destrezas en O & M (Ej.: ayudas electrónicas para viajar).

Ambientes y Materiales

37. Conocimiento:

Información visual, auditiva, táctil y olfativa en distintos ambientes para influenciar el aprendizaje.

37.1 Destreza:

- Evaluar las variables visuales del ambiente que influyen en el uso eficaz de la visión (Ej.: color, contraste, tamaño, distancia, tiempo, luz, brillo).

37.2 Destreza:

- Hacer las adaptaciones visuales adecuadas para compensar disfunciones visuales específicas (Ej.: bajar la luz para los alumnos con colobomas, subir la luz en áreas oscuras para alumnos con Retinitis Pigmentaria).

37.3 Destreza:

- Evaluar las variables dentro de ambientes específicos que influyen en el uso de la audición (Ej.: cortinas, alfombras, cerámicos, paredes de concreto, cielo rasos, aire acondicionados ruidosos, radios, sillas que se arrastran/mueven en el aula, conversaciones en voz alta).

37.4 Destreza:

- Hacer las adaptaciones apropiadas para mejorar la función auditiva del alumno en distintos ambientes (Ej.: reducir el ruido de fondo, modificar el volumen, ajustar la acústica de la habitación con alfombras, cortinados, etc.).

37.5 Destreza:

- Evaluar las variables táctiles dentro del ambiente (Ej.: temperatura, vibración, textura, forma, tamaño y densidad).

37.6 Destreza:

- Utilizar señales táctiles o adaptaciones contrastantes para ayudar al estudiante a reunir información sobre el ambiente (Ej.: texturas, diferentes terminaciones de las paredes, rótulos en braille, marcas).

37.7 Destreza:

- Hacer que el estudiante dirija su atención a las fuentes naturales de vibraciones y olores (Ej.: lavarropas, aspiradora, licuadora, silla de ruedas sobre diferentes superficies, piletta y comedor).

38. Conocimiento:

Dispositivos e implementos tecnológicos para llevar una vida independiente.

38.1 Destreza:

- Acceder a los dispositivos e implementos que contribuyan a mejorar la habilidad del estudiante para vivir lo más independientemente posible.

38.2 Destreza:

- Utilizar y adaptar dispositivos e implementos adecuados (Ej.: alarmas con luz estroboscópica, sistemas vibratorios de alerta para humo, timbres, voz, etc.).

39. Conocimiento:

Características táctiles, auditivas y visuales de los materiales que necesitan los alumnos sordociegos.

39.1 Destreza:

- De acuerdo a los exámenes funcionales y clínicos y con el objeto de satisfacer las necesidades visuales, auditivas y táctiles del alumno, se sugiere utilizar y crear materiales que maximicen el uso de la visión, el tacto y la audición en situaciones específicas (Ej.: dibujos en negrita, grabaciones en cintas, mapas táctiles y calendarios con secuencia de objetos, marcadores de colores, cintas fluorescentes o de colores brillantes, pelotas con sonido).

Temas Profesionales

40. Conocimiento:

Historia de las prácticas, personas y eventos que influyen o han influido en la vida de las personas con sordoceguera y su probable implicancia en las prácticas educativas actuales.

41. Conocimiento:

Recursos que brindan asistencia técnica a nivel local, estatal/provincial y nacional en el campo de la sordoceguera.

42. Conocimiento:

Recursos para los servicios de apoyo (intérpretes, interventores, consultores) destinados a estudiantes sordociegos y sus familias.

43. Conocimiento:

Planes de estudios especiales o adaptados a alumnos sordociegos (destrezas para la vida cotidiana, intervención vocacional temprana).

44. Conocimiento:

Funciones especiales de los docentes de alumnos sordociegos.

44.1 Destreza:

- Consultar a y colaborar con otras personas que brindan atención médica, educativa y servicios para adultos a personas sordo-ciegas.

44.2 Destreza:

- Capacitar e informar a los miembros del equipo y la familia sobre la naturaleza única de la sordoceguera.

44.3 Destreza:

- Entrenar a los cuidadores, personal de la escuela y compañeros con el objeto de mejorar la calidad de sus interacciones/relaciones con el estudiante sordociego.

Apéndice

Extraído de “Todo lo que un Docente Especial Debe Saber: Normas Internacionales para la Preparación y Certificación de Maestros de Educación Especial, (1995)”. Reston, Virginia, Consejo para Niños Excepcionales, 62-80.

Copia autorizada por el Consejo para Niños Excepcionales, sito en: 1920 Association Drive, VA 22091.

Núcleo Común de Conocimientos y Destrezas Esenciales para Profesores de Educación Especial Principiantes

Guía

NC: Núcleo Común

1. Fundamentos filosóficos, históricos y legales de la educación especial.

Conocimiento:

- C1. Modelos, teorías y filosofías que constituyen la base para la práctica de los profesionales en educación especial.
- C2. Variaciones en las creencias, tradiciones y valores culturales y el efecto sobre las relaciones entre el niño, la familia y la escuela.

- C3. Procedimientos para definir e identificar a las personas con necesidades especiales, incluyendo a la población culturalmente y/o lingüísticamente diversa.
- C4. Garantías y derechos relacionados con la evaluación, elegibilidad y ubicación.
- C5. Derechos y obligaciones de los padres, estudiantes, maestros, otros profesionales y la escuela con respecto a los estudiantes sordociegos.

Destrezas:

- D1. Articular la filosofía personal sobre la educación especial incluyendo su relación con la educación regular.
- D2. Realizar actividades educativas y profesionales en conformidad con lo dispuesto por ley y por políticas y procedimientos de distritos locales.

NC: Núcleo Común

2. Características de los alumnos.

Conocimiento:

- C1. Similitudes y diferencias entre las necesidades cognitivas, físicas, culturales, sociales y emocionales de las personas con y sin necesidades de aprendizaje especiales.
- C2. Características diferenciales de las personas con necesidades excepcionales, incluyendo la severidad y multiplicidad de sus discapacidades.
- C3. Características de los patrones de comunicación normales, retrasados y con trastornos en personas con necesidades de aprendizaje especiales.
- C4. Efectos de la/s discapacidad/es sobre la vida de una persona.
- C5. Características y efectos del entorno cultural y ambiental del niño y su familia, incluyendo la diversidad cultural y lingüística, el nivel socioeconómico, abuso/negligencia y uso de drogas.

- C6. Efecto de los distintos medicamentos en la conducta escolar, cognitiva, física, social y emocional de las personas con discapacidades.
- C7. Implicancias educativas de las distintas discapacidades, según sus características.

Destrezas:

- D1. Acceder a información sobre diversos problemas cognitivos, de comunicación, físicos, culturales, sociales y emocionales de las personas con necesidades de aprendizaje especiales.

NC: Núcleo Común

3. Evaluación, Diagnóstico y Valoración.

Conocimiento:

- C1. Terminología básica utilizada en la evaluación.
- C2. Aspectos éticos de la evaluación.
- C3. Reglamentaciones, disposiciones y normas legales sobre la evaluación de personas.
- C4. Procedimientos típicos utilizados en el examen, derivación y clasificación.
- C5. Interpretación y aplicación correcta del puntaje, incluyendo el puntaje estándar vs. la nota de grado, clasificación porcentual, puntuación estandarizada y equivalencias edad/grado.
- C6. Uso adecuado y limitaciones de cada tipo de instrumento de evaluación.
- C7. Incorporación de estrategias que contemplan la influencia de la diversidad en la evaluación, elegibilidad, programación y ubicación de las personas con necesidades especiales.
- C8. Relación entre evaluación y opciones de ubicación.
- C9. Métodos para monitorear el progreso de las personas con necesidades de aprendizaje especiales.

Destrezas:

- D1. Colaborar con las familias y demás profesionales involucrados en la evaluación de las personas con necesidades especiales.
- D2. Crear y mantener registros.
- D3. Reunir información de base sobre la historia académica, médica y familiar.
- D4. Utilizar adecuadamente distintos procedimientos de evaluación.
- D5. Interpretar la información proveniente de procedimientos e instrumentos de evaluación formal e informal.
- D6. Informar a las personas con necesidades de aprendizaje especiales, sus padres, el director de la escuela y otros profesionales sobre los resultados de evaluación, utilizando destrezas de comunicación apropiadas.
- D7. Utilizar información sobre el desempeño suministrada por los maestros, otros profesionales, las personas con necesidades especiales y los padres a los efectos de realizar o sugerir modificaciones apropiadas en el ambiente de aprendizaje.
- D8. Desarrollar estrategias de evaluación individualizada para la instrucción académica.
- D9. Utilizar la información obtenida en la evaluación para tomar las decisiones inherentes a la instrucción académica y a la planificación de programas individuales que permitan procesos de intervención y opciones de ubicación apropiados para todas las personas con necesidades de aprendizaje especiales, incluyendo a las personas de distintos extractos culturales y/o lingüísticos.
- D10. Evaluar los resultados de la instrucción académica.
- D11. Evaluar los apoyos necesarios para la integración en distintos programas.

NC: Núcleo Común

4. Contenidos y Prácticas Docentes.

Conocimiento:

- C1. Distintos estilos de aprendizaje en personas con necesidades de aprendizaje especiales y el modo de adaptar las prácticas docentes a estos estilos.
- C2. Ambientes de aprendizaje diversos tales como la enseñanza individualizada en clases de educación general.
- C3. Plan de estudios para el desarrollo motor, cognitivo, académico, social, afectivo, del lenguaje y de destrezas funcionales de la vida diaria de personas con necesidades de aprendizaje especiales.
- C4. Métodos y técnicas docentes y materiales curriculares.
- C5. Técnicas para modificar los métodos y materiales docentes.
- C6. Enseñanza de destrezas funcionales para actividades de la vida diaria importantes para lograr un empleo y una vida personal y comunitaria independiente.
- C7. Perspectivas culturales que influyen en el vínculo familias - escuelas - comunidades, en relación a la educación de personas con necesidades de aprendizaje especiales.

Destrezas:

- D1. Interpretar y utilizar en la planificación docente la información obtenida en la evaluación.
- D2. Desarrollar y /o seleccionar contenidos, materiales, recursos y estrategias docentes que respondan a las diferencias lingüísticas, culturales y de género.
- D3. Elaborar programas completos, longitudinales e individualizados.
- D4. Elegir y utilizar tecnologías adecuadas para cumplir con los objetivos docentes e integrarlas al proceso educativo.
- D5. Planificar adecuadamente las clases.
- D6. Hacer participar a la persona y a su familia en la elaboración de los objetivos educativos y en el seguimiento de los avances.

- D7. Realizar y utilizar análisis de tareas.
- D8. Seleccionar, adaptar y utilizar estrategias y materiales docentes de acuerdo a las características del alumno.
- D9. Implementar, evaluar y secuenciar los objetivos individuales de aprendizaje.
- D10. Integrar las destrezas afectivas, sociales y vocacionales en el plan de estudios.
- D11. Utilizar estrategias para facilitar el mantenimiento y la generalización de destrezas en todos los ambientes de aprendizaje.
- D12. Utilizar apropiadamente el tiempo de enseñanza.
- D13. Enseñar a las personas con necesidades de aprendizaje especiales a utilizar el pensamiento, la resolución de problemas y otras estrategias cognitivas para satisfacer sus necesidades individuales.
- D14. Elegir e implementar técnicas y estrategias de enseñanza que promuevan transiciones exitosas en personas con necesidades de aprendizaje especiales.
- D15. Establecer y mantener una buena relación con los alumnos.
- D16. Utilizar técnicas de comunicación verbal y no-verbal.
- D17. Realizar una auto-evaluación de la enseñanza impartida.

NC: Núcleo Común

5. Planificación y Conducción del Ambiente de Enseñanza-Aprendizaje.

Conocimiento:

- C1. Teoría, métodos y técnicas básicas de la conducción del aula para personas con necesidades de aprendizaje especiales.
- C2. Prácticas basadas en la investigación para la efectiva conducción de la enseñanza y el aprendizaje.

- C3. Diversos modos en que la tecnología puede ayudar en la planificación y conducción del ambiente de enseñanza-aprendizaje.

Destrezas:

- D1. Crear un ambiente de aprendizaje seguro, positivo y de contención en donde se valore la diversidad.
- D2. Utilizar técnicas y estrategias para facilitar la integración funcional de personas con necesidades de aprendizaje especiales en distintos entornos.
- D3. Preparar y organizar materiales para el dictado de clases diario y planificado.
- D4. Incorporar procedimientos de evaluación, planificación y conducción que integren las necesidades del alumno con el ambiente educativo.
- D5. Diseñar un ambiente de aprendizaje que aliente la participación activa de los alumnos, en forma individual o grupal, en distintas actividades de aprendizaje.
- D6. Diseñar, estructurar e implementar rutinas diarias, incluyendo el tiempo de transición para los estudiantes, el personal y el ambiente educativo.
- D7. Dirigir las actividades áulicas de los para-profesionales, voluntarios, maestros auxiliares o estudiantes tutores.
- D8. Crear un ambiente que promueva una mayor independencia y la autosuficiencia.

NC: Núcleo Común

6. El Manejo de la Conducta del Estudiante y de las Destrezas de Interacción Social.

Conocimiento:

- C1. Leyes y reglamentaciones vigentes y salvaguardias de procedimiento para la planificación e implementación del manejo de la conducta en personas con necesidades de aprendizaje especiales.

- C2. Consideraciones éticas inherentes al manejo de la conducta en el aula.
- C3. Actitudes y conductas docentes que influyen positiva o negativamente en la conducta de las personas con necesidades de aprendizaje especiales.
- C4. Destrezas sociales necesarias en el ambiente educativo y en el ambiente donde se realizan las actividades de la vida diaria; eficaz desarrollo de destrezas sociales.
- C5. Estrategias para prevenir/intervenir en las crisis.
- C6. Estrategias para preparar a las personas para vivir armoniosa y productivamente en un mundo multinacional, multicultural, multiétnico y multclasista.

Destrezas:

- D1. Aplicar diversas técnicas de manejo de conducta efectivas acordes a los requerimientos de las personas con necesidades de aprendizaje especiales.
- D2. Implementar una intervención discreta conforme a las necesidades de las personas con capacidades especiales.
- D3. Modificar el ambiente de aprendizaje (disposición física y programa) para manejar conductas inapropiadas.
- D4. Tener expectativas realistas en relación a la conducta social y personal en distintos entornos.
- D5. Integrar las destrezas sociales al plan de estudios.
- D6. Enseñar destrezas sociales utilizando técnicas efectivas.
- D7. Implementar métodos que aumenten el auto-control, la auto-estima, la auto-suficiencia y el auto-conocimiento.
- D8. Preparar a las personas con necesidades de aprendizaje especiales para exhibir una mejor conducta en entornos sociales.

NC: Núcleo Común

7. Vínculos de Comunicación y Cooperación.

Conocimiento:

- C1. Factores que promueven vínculos de comunicación y cooperación con las personas especiales, sus padres, la escuela y la comunidad en un programa culturalmente sensible.
- C2. Preocupaciones comunes de los padres de personas con necesidades de aprendizaje especiales y estrategias para superarlas.
- C3. Desarrollo de programas que alienten el trabajo conjunto del individuo con el equipo.
- C4. Función de las personas con capacidades especiales, sus padres, maestros, la escuela y la comunidad en la planificación de un programa individualizado.
- C5. Prácticas éticas en relación a la confidencialidad sobre personas con necesidades especiales.

Destrezas:

- D1. Utilizar estrategias de cooperación para trabajar con personas con necesidades de aprendizaje especiales, sus padres, la escuela y la comunidad en diferentes ambientes de aprendizaje.
- D2. Comunicarse y consultar con las personas con necesidades de aprendizaje especiales, sus padres, maestros, la escuela y la comunidad.
- D3. Promover relaciones beneficiosas y respetuosas entre las familias y los profesionales.
- D4. Alentar y ayudar a las familias a participar más activamente en el equipo docente.
- D5. Planificar y realizar encuentros de cooperación con las familias y los cuidadores primarios.
- D6. Cooperar con los maestros de aulas regulares y con miembros de la escuela y la comunidad para integrar a las personas con

necesidades de aprendizaje especiales en diversos ambientes de aprendizaje.

- D7. Hablar con los maestros regulares, el director y demás personal de la escuela sobre las características y requerimientos de las personas con necesidades de aprendizaje especiales.

NC: Núcleo Común

8. Profesionalismo y Prácticas Éticas.

Conocimiento:

- C1. Preferencias y diferencias culturales personales que afectan la enseñanza.
- C2. La importancia del maestro como modelo para las personas con necesidades de aprendizaje especiales.

Destrezas:

- D1. Asumir el compromiso de desarrollar el mayor potencial educativo y de calidad de vida de las personas con necesidades de aprendizaje especiales.
- D2. Asumir una actitud positiva hacia la cultura, religión, género y orientación sexual de cada estudiante.
- D3. Promover y mantener un alto nivel de competencia e integridad en el ejercicio de la profesión.
- D4. Ser objetivo en el ejercicio de la profesión.
- D5. Tener capacidad para la comunicación oral y escrita.
- D6. Involucrarse en actividades profesionales que puedan beneficiar a las personas con necesidades de aprendizaje especiales, sus familias y/o colegas.
- D7. Cumplir con los requisitos de evaluación y monitoreo locales estatales, provinciales y nacionales.
- D8. Utilizar éticamente material educativo protegido por el derecho de autor.

- D9. Ejercer la profesión de acuerdo al Código de Ética del Consejo para Niños Excepcionales y demás normas y políticas profesionales.

Para mayor información sobre las Competencias para Maestros de Estudiantes Sordociegos, sírvase contactar a:

The Hilton / Perkins Program
Perkins School for the Blind,
175 North Beacon Street, Watertown, MA 02172.
Tel.: (617) 972-7220 - Fax: (617) 923-8076.

Apéndice B

Extracto del

Centro Nacional de Asistencia Técnica:

Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño:

Sistema para la Documentación de Indicadores de Resultados de Niños y Jóvenes Sordociegos, sus Familias, Prestadores de Servicios y Sistemas de Atención.

Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño

Los Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño de Niños y Jóvenes Sordociegos del Centro Nacional de Asistencia Técnica (**NTAC por sus siglas en inglés**) fueron desarrollados con el objeto de resumir la planificación, implementación, evaluación y resultados de la asistencia técnica. Los Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño (**OPIs por sus siglas en inglés**) fueron elaborados a partir de cuatro áreas de competencia: Prestadores de Servicios, Familias, Sistemas de Atención y Niños. Son tres los objetivos específicos del documento sobre los Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño de Niños y Jóvenes Sordociegos del Centro Nacional de Asistencia Técnica:

- Proporcionar un sistema de códigos uniformes internos para los Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño durante el desarrollo y la implementación de planes y acuerdos de asistencia técnica de largo alcance.
- Proporcionar un instrumento y un proceso, que pudieran ser utilizados regularmente para aportar datos sobre resultados durante los procesos de planificación, implementación y valoración.
- Proporcionar un instrumento y un proceso, que pudieran ser utilizados regularmente para suministrar y disponer de datos regularmente.

Extraído de los Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño del Consorcio Nacional sobre Sordoceguera: Alfabetización (2008).

Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño de Niños

C.09: Aumento de las destrezas de alfabetización de niños y jóvenes.

Nota: Pueden encontrarse, en letra bastardilla, destrezas de alfabetización pre-emergente en otros Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño de Niños. Indicadores de Desempeño Auditivo (Destrezas de comunicación receptiva).

C.01.b: Utiliza destrezas auditivas, tales como localización de sonidos, discriminación y/o comprensión auditiva.

C.01.e: Utiliza otras destrezas sensoriales, tales como olfato, gusto o movimiento para reunir información.

C.02.b: Presta atención y/o responde a instrucciones.

C.03.a: Utiliza destrezas de anticipación.

C.09.a: Demuestra interés por objetos; por historietas o música (oral, grabada o por señas); y/o por un interlocutor...

Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño de Prestadores de Servicios

SP.12: Aumento del uso de estrategias por parte de los prestadores de servicios para promover la alfabetización en lecto-escritura.

Nota: Para alentar el uso del resto auditivo y el desarrollo de la comunicación pre-lingüística, ver SP.07 (comunicación).

SP.12.a: Se interesa en la lectura interactiva de historias en donde tanto el prestador de servicios como el estudiante interactúan con el texto (en letra de imprenta, braille, por señas, representación táctil, objetos, láminas, símbolos, etc.).

SP.12.b: Utiliza las señales preferidas por el estudiante para llevar su atención al texto y lograr que responda o interactúe con el texto.

SP.12.c: Incrementa el tiempo destinado a la actividad de alfabetización.

SP.12.d: Modela las formas de leer y escribir utilizando la comunicación preferida del alumno como por ejemplo los símbolos (objetos, láminas, representaciones táctiles) o las palabras (por señas, en braille, letra de imprenta).

SP.12.e: Brinda múltiples oportunidades para que el alumno interactúe con el texto.

SP.12.f: Brinda oportunidades naturales para la alfabetización emergente a través del aula y durante todo el día...

Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño de la Familia

F.12: Aumento del uso de estrategias por parte de la familia para alentar las destrezas de alfabetización del estudiante.

Nota: Para alentar la comunicación, la interacción social y el conocimiento del ambiente del niño, ver F.06 (Comunicación) y F.10 (Aprendizaje y Desarrollo).

F.12.a: Participa en actividades que promueven la comunicación y el reconocimiento de sonidos, símbolos, letras y palabras, tanto en el hogar como en la comunidad.

F.12.b: Participa en actividades que promueven el conocimiento de la letra de imprenta, el Braille, señas y símbolos (libros, rótulos, revistas, menús); modela las formas de leer y escribir; brinda oportunidades en el hogar y la comunidad.

F.12.c: Le “lee” al niño utilizando el lenguaje oral, de señas, alfabeto dactilológico o la combinación de distintos métodos de comunicación; alienta la interacción con el texto.

F.12.d: Alienta la exploración de libros adaptados a las necesidades de cada niño (táctil, braille, interactivo, símbolos, alto contraste).

F.12.e: Brinda múltiples oportunidades para interactuar con los libros favoritos, historias, juegos rítmicos y musicales...

Aunque el instrumento puede ser utilizado en letra de imprenta o Braille, la versión electrónica permite seleccionar los Indicadores de Resultados e Indicadores de Desempeño específicos que se quieren valorar. Para obtener la versión más completa y actualizada, ver:

www.nationaldb.org/TAOutcomes.php

Apéndice C

**Recomendaciones para la
Capacitación de Interventores
que Interactúan con
Estudiantes Sordociegos.**

Linda Alsop
Jim Durkel
John Killoran
Sally Prouty
Cindi Robinson

Prefacio

La Fuerza de Tareas Nacional de Interventores, creada en Enero de 2002, es una red informal formada por programas sobre sordoceguera de carácter estatal o multi-estatal, instituciones de educación superior, consejos escolares y padres. El objetivo principal de la Fuerza de Tareas es el desarrollo de los temas y servicios relacionados con la capacitación y el empleo de interventores en ambientes educativos y de intervención temprana. En ocasión del encuentro celebrado por la Fuerza de Tareas en Octubre de 2002, se solicitó la formación de un pequeño grupo que resumiera las prácticas de capacitación recomendadas y revisara las competencias sugeridas para la capacitación de interventores. En respuesta a esta solicitud, el Instituto SKI-HI de la Universidad de Utah realizó un encuentro de dos días en Febrero de 2003 para revisar y recomendar prácticas eficaces destinadas a la conceptualización y al desarrollo de programas de capacitación para interventores. Paralelamente a las actividades de la Fuerza de Tareas de Interventores, el Instituto SKI-HI se abocó a una serie de actividades relacionadas con la identificación de competencias para interventores. Estas actividades incluyeron múltiples listados de competencias, modificaciones y revisiones. En otoño de 2003, a solicitud del Instituto SKI-HI, el Centro Nacional de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes Sordociegos realizó una revisión externa de las competencias propuestas. El resultado se volcó a la selección de las competencias definitivas. En la primavera de 2004, el Instituto SKI-HI y el Centro Nacional de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes Sordociegos contribuyeron, además, al desarrollo de una Comunidad Nacional de Prácticas para los Interventores y Para-profesionales que atienden a Niños y Jóvenes Sordociegos. **(Nota: Por definición, un interventor es un para-profesional capacitado y especializado en sordoceguera).** En base a las necesidades y actividades definidas anteriormente e iniciadas por la Fuerza de Tareas Nacional de Interventores y otras instituciones, se tomó a la identificación de las prácticas recomendadas para la capacitación y empleo de interventores y para-profesionales como el objetivo inicial de las actividades propuestas a la Comunidad, las cuales incluyen:

- Redefinir y recomendar el contenido de competencias y capacitación para interventores y para-profesionales que atienden a estudiantes con sordoceguera.
- Recomendar maestrías, o niveles de aprendizaje, para la capacitación de interventores.

- Resumir las características de los modelos actuales de capacitación.
- Desarrollar un cruce entre los niveles de maestría identificados, las prácticas de capacitación identificadas y la pedagogía necesaria para alcanzar los niveles de maestría identificados.
- Integrar actividades de capacitación en mayores infraestructuras estatales para el desarrollo profesional (**Ley “Ningún Niño Desamparado” y sistemas integrales para la capacitación del personal de la ley IDEA**).
- Suministrar ejemplos que documenten la capacitación y la adquisición de competencias.
- Identificar las normas de prácticas recomendadas para el empleo de interventores y para-profesionales en ambientes educativos.

Este documento representa los primeros intentos de los autores de abordar algunos de los temas y de las necesidades de capacitación identificadas a través de las actividades de la Fuerza de Tareas de Interventores y de la Comunidad de Prácticas. No tiene por objeto ser una respuesta exhaustiva ni completamente inclusiva, si no que su objetivo es el de suministrar información y recursos que sirvan de guía para la planificación y el desarrollo de los programas de capacitación de interventores. Otros temas, tales como la identificación de normas de prácticas relacionadas con el empleo de interventores y para-profesionales, serán abordados en documentos subsiguientes.

El presente documento brinda:

- La normalización de la definición y la función del interventor;
- Un listado integral de las competencias recomendadas y de los niveles de maestría necesarios para ser interventor;
- Un proceso de evaluación de la documentación correspondiente a las competencias necesarias para ser interventor;
- El abordaje de las prácticas de capacitación recomendadas;
- Un listado de verificación de las consideraciones necesarias para desarrollar un sistema de capacitación para interventores.

Esperamos que la presente información sea de utilidad y sirva para apoyar los esfuerzos permanentes destinados a emplear interventores y para-profesionales para estudiantes y jóvenes sordociegos.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento a las personas que compartieron sus ideas y contribuyeron con el presente documento: Shawn Barnard, Robbie Blaha, John Eisenberg, Corry Hill, Mark Innocenti, Marilyn Likins, Susan Patten, Brenda Rowley, Gretchen Sampson, Ralph Warner, David Wiley y Elise Wilkinson. El reconocimiento también se hace extensivo al Club de Leones de Bensalem por facilitar los fondos para la realización de este documento.

Creencias

A medida que las ideas iniciales y la elaboración de este documento evolucionaban, se comprobó que muchas de las prácticas de capacitación y de las actividades identificadas e incluidas no responden específicamente a un solo contenido o a una sola categoría de discapacidad. Se comprobó, también, que el pensamiento de los autores en relación a estas prácticas estaba influenciado por las creencias y valores subyacentes relacionados con la capacitación de interventores. Tales creencias y valores provienen de las variadas experiencias de los autores en la capacitación de interventores y de trabajos de investigación sobre prácticas de capacitación eficientes. Como resultado, se identificaron las siguientes creencias, las cuales sirvieron de contexto para recomendar las actividades y prácticas profesionales:

1. La capacitación debe tener como objeto satisfacer las necesidades de los interventores, independientemente del momento en que comiencen a trabajar.
2. Existe la necesidad de abordar simultáneamente los temas inherentes a los estudiantes que actualmente atienden los interventores y su capacitación en el campo de la sordoceguera.
3. La capacitación debe ser sistemática. Hay competencias esenciales que deben abordarse en primer lugar. Puede haber una variedad de secuencias curriculares, pero la capacitación debe ofrecerse de modo tal que, con el correr del tiempo, se aborden las competencias críticas.
4. La capacitación debe estar disponible en múltiples formatos. Las necesidades de los interventores no serán totalmente cubiertas con un sólo modelo educativo, el cual dependerá de los recursos fiscales y privados de cada estado.
5. Una capacitación efectiva debe incluir seguimiento y apoyo que permitan garantizar la implementación de nuevas destrezas.
6. La interacción de los interventores entre sí es sumamente valiosa. La capacitación debe prever interacciones ocasionales, ya sea personalmente, por conferencia telefónica, correo electrónico, video conferencia, etc.
7. El trabajo de los interventores es parte del equipo que elabora el Plan de Educación Individualizada. También debería capacitarse a los maestros, padres y demás profesionales que supervisan y trabajan con los interventores.

Definición y Función del Interventor

Se define al Interventor como una persona que:

- Trabaja permanente e individualmente con un estudiante sordociego.
- Está capacitada y especializada en el campo de la sordoceguera.

La capacitación especializada necesaria para ser un interventor eficiente debe abarcar una amplia gama de tópicos esenciales que permitan comprender las características de la sordoceguera, las estrategias adecuadas para educar a estudiantes sordociegos (**Robinson, Dykes, Grondin, Barnard, Bixler, Alsop, Wolf, Gervasoni y Lauger, 2000**) y las necesidades específicas del alumno (**Striefel, Killoran y Quintero, 1991**).

La función del Interventor es:

- Facilitar el acceso a la información del ambiente que usualmente se obtiene a través de la visión y la audición, pero que es nula o escasa en la persona sordo-ciega.
- Facilitar el desarrollo y/o la utilización de destrezas de comunicación expresiva y receptiva en el estudiante sordociego.
- Desarrollar y mantener una relación interactiva y confiable que promueva el bienestar social y emocional (**Alsop, et al, 2000**).

Implicancias del Título I y de la Reautorización de la Ley Federal para la Educación de Personas con Discapacidades (IDEA por sus siglas en inglés) respecto de los Programas de Capacitación para Interventores.

Inherente a la definición y a la función del Interventor, surge la necesidad de identificar y delinear los requisitos de capacitación, o competencias, necesarios para ser interventor. La necesidad de una mayor capacitación y un mayor desarrollo de normas para para-profesionales también ha sido reconocida, en los últimos años, por las leyes IDEA y “Ningún Niño Desamparado”, Título I, lo cual ha tenido un gran impacto en la capacitación y en el empleo de para-profesionales en ambientes de

educación regular y especial. Aunque el Título I reconoce que “los para-profesionales capacitados pueden desempeñar un papel muy importante en los logros académicos del estudiante, incrementando y reforzando el esfuerzo del maestro”, también entiende que muchos para-profesionales carecen de preparación y capacitación para desempeñar sus funciones con eficiencia (Título I, Guía Para-profesional No Regulatoria, 2004, p. 6). Como resultado, en el Título I se ha dispuesto un mínimo de requisitos educativos para para-profesionales y se ha obligado a los estados a elaborar y adoptar normas de capacitación, las cuales deberán cubrir los requisitos educativos mínimos. Mientras los estados inician el proceso de elaboración de sus normas para-profesionales, se han adoptado las competencias inherentes a los para-profesionales en general, abarcando las competencias de las personas que atienden a estudiantes con discapacidades más complejas, como los estudiantes autistas o sordociegos. Otros estados, por su parte, buscan competencias mínimas que cumplan con los requisitos previstos en el Título I: mayor capacitación y adquisición de destrezas más especializadas. Independientemente del abordaje que haga cada estado, sería de suma utilidad tener, como guía, un marco de competencias para interventores debidamente identificadas.

Las personas a cargo de desarrollar los programas de capacitación para interventores y para-profesionales que atienden a estudiantes sordociegos, se ven en la tarea de integrar las actividades para-profesionales dentro de un marco mayor de actividades de capacitación e iniciativas estatales. Al convertirse en un proceso múltiple que va más allá de la simple identificación de competencias y de la capacitación, será necesaria la inclusión de estrategias específicas con el fin de integrar sistemáticamente la capacitación del interventor dentro de reformas estatales de gran escala.

Identificación y Adopción de Competencias para Interventores

Si bien hay muchos para-profesionales que cuentan con gran capacitación y experiencia, hay otros cuya capacitación es nula o mínima y, en consecuencia, no pueden ser considerados interventores. Los interventores no sólo necesitan dominar destrezas específicas inherentes a los estudiantes con quienes trabajan, si no que deben tener un conocimiento global de la sordoceguera y del proceso de intervención en sí. Por consiguiente, una de las principales tareas consiste en identificar las competencias y destrezas necesarias para una buena capacitación. El Instituto SKI-HI de la Universidad de Utah ha desarrollado “Competencias para la Capacitación de Interventores que Trabajan con Niños/Estudiantes Sordociegos”, las

cuales consisten en un conjunto integral de competencias para capacitar a interventores (**Ver Apéndice A**). Estas competencias abarcan ocho amplias áreas de contenido, las cuales incluyen:

1. Demostrar conocimiento sobre sordoceguera y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo.
2. Demostrar conocimiento del proceso de intervención y de la función del interventor; y la habilidad de facilitar dicho proceso.
3. Demostrar conocimiento de la comunicación: métodos, adaptaciones, recursos de asistencia tecnológica; y la habilidad de facilitar el desarrollo y la utilización de destrezas de comunicación.
4. Demostrar conocimiento del impacto de la sordoceguera en el desarrollo social, psicológico y emocional; y la habilidad de facilitar el bienestar social y emocional.
5. Demostrar conocimiento de los sistemas y problemas sensoriales, abarcando los cinco sentidos; y la habilidad para facilitar el uso eficaz de los sentidos.
6. Demostrar conocimiento de estrategias motoras, de desplazamiento y de orientación y movilidad apropiadas para niños/estudiantes sordociegos; y la habilidad de facilitar las destrezas de O & M.
7. Demostrar conocimiento del impacto de discapacidades adicionales en el niño/estudiante sordociego; y la habilidad de brindar el apoyo adecuado.
8. Demostrar profesionalismo y prácticas éticas.

Estas competencias para la capacitación pueden emplearse para:

- Guiar el desarrollo curricular y la valoración de las actividades de capacitación.
- Guiar la evaluación de la adquisición de conocimientos y destrezas.
- Guiar la selección de competencias para para-profesionales específicos durante las actividades de desarrollo y adopción de competencias dispuestas por el Título I y la ley IDEA.

Con el fin de evaluar la adquisición de conocimientos y destrezas, se ha elaborado la Carpeta de Evaluación de Interventores (**Ver Apéndice B**) en base a las Competencias para la Capacitación de Interventores que Trabajan con Niños/Estudiantes Sordociegos mencionadas anteriormente (**Ver Apéndice A**). La carpeta de evaluación tiene por objeto ser un vehículo para facilitar la disponibilidad de documentación sobre normas para para-profesionales, actualmente requerida por muchos estados.

Niveles de Aprendizaje para el Desarrollo y la Capacitación del Personal

Para elaborar un programa de capacitación eficaz, resulta esencial identificar el máximo nivel de aprendizaje deseado por los participantes a los fines de determinar las estrategias de capacitación o la pedagogía a utilizar. Butler (2001) describe el resultado deseado o el nivel de aprendizaje para el desarrollo del personal de la siguiente manera:

- Transferencia de Información: los participantes reciben información sobre nuevas destrezas y abordajes.
- Adquisición de Destrezas: los participantes aprenden un modo particular de implementar una destreza.
- Cambio en la Conducta: se enseñan nuevos conocimientos y destrezas con la expectativa de que los alumnos apliquen estas nuevas destrezas y cambien su conducta.

De éstos, el modelo “Desarrollo de Personal - Cambio de la Conducta” dio como resultado el más alto nivel de aprendizaje e implementación de nuevas destrezas por parte de los participantes (**Butler, 2001; Korinek, Schmid, McAdams, 1985**).

Los niveles de aprendizaje también se han caracterizado por:

- Concientización: el participante adquiere una mayor conciencia de la importancia de la nueva información y una mayor familiaridad y comprensión del contexto.
- Conocimientos y Destrezas: el participante comprende el contenido, puede hablar versadamente sobre él, y puede utilizar las destrezas. Sin embargo, se necesita más experiencia, práctica independiente y

guiada y retroalimentación para lograr una implementación independiente.

- Implementación: el participante aplica exitosa e independientemente la destreza en distintos entornos (**Killoran, 2002; Templeman, Peters y Undell, 2001; Showers y Joyce, 1980**).

La conceptualización y el desarrollo de programas de capacitación para interventores requieren que se incluya el nivel de aprendizaje deseado resultante dentro del proceso inicial de toma de decisiones, para poder identificar las estrategias de capacitación y diseñar las actividades que necesitan mayor efectividad.

Prácticas de Capacitación Recomendadas

A pesar de que existe una amplia gama de modelos para la capacitación y el desarrollo del personal, su efectividad depende en gran medida de las prácticas de capacitación empleadas. Muchos investigadores han estudiado e identificado las prácticas educativas que influyen en la eficiencia de la capacitación, y sus resultados han permanecido constantes en las últimas dos décadas (**Butler, 2001; Giangreco, Edelman y Broer, 2001, Templeman y Peters, 1998; Joyce y Showers, 1980**). Las prácticas de capacitación diseñadas para que los participantes logren un nivel de maestría en el cambio de la conducta o de la implementación de destrezas, incluyen:

1. Presentación del contenido o la teoría;
2. Organización del modelo del contenido presentado;
3. Práctica guiada que abarca:
 - Retroalimentación correctiva
 - Re-enseñanza
 - Refuerzos
4. Práctica independiente que abarca:
 - Retroalimentación correctiva
 - Re-enseñanza
 - Refuerzos
5. Seguimiento y evaluación continuas que abarcan:

- Retroalimentación correctiva
- Re-enseñanza
- Refuerzos

Correspondencia entre los Niveles de Aprendizaje y las Prácticas de Capacitación

La decisión respecto de cuales son las mejores prácticas de capacitación a incluir en el programa para interventores depende del nivel de aprendizaje identificado. Si bien existe la necesidad de capacitación en los niveles de aprendizaje correspondientes a la concientización y al conocimiento y las destrezas, la capacitación de interventores debería focalizarse en la implementación de nuevas destrezas, para lo cual los modelos de capacitación deberían basarse en:

- Cambio en la Conducta: se enseñan nuevos conocimientos y destrezas con la expectativa de que los alumnos apliquen estas nuevas destrezas y cambien su conducta.
- Implementación: el participante aplica exitosa e independientemente la destreza en distintos entornos.

La relación entre las prácticas eficaces requeridas para cada uno de los niveles de aprendizaje puede verse en la Figura 1.

Prácticas de Capacitación, Nivel de Aprendizaje, Concientización, Conocimientos e Implementación de Destrezas

1. Presentación del contenido o la teoría;
2. Organización del modelo del contenido presentado:
 - Sólo utiliza las Prácticas de Capacitación 1 y 2
 - Utiliza las Prácticas de Capacitación de 1 a 4
 - Utiliza todas las Prácticas de capacitación de 1 a 5
3. Práctica guiada que abarca:

- Retroalimentación correctiva
- Re-enseñanza
- Refuerzos

4. Práctica independiente que abarca:

- Retroalimentación correctiva
- Re-enseñanza
- Refuerzos

5. Seguimiento y evaluación continuas que abarcan:

- Retroalimentación correctiva
- Re-enseñanza
- Refuerzos

Figura 1: Correspondencia entre los Niveles de Aprendizaje y las Prácticas de Capacitación.

Hay varios modos de capacitar a los interventores, desde la capacitación individual, la capacitación en el puesto de trabajo hasta la capacitación en institutos terciarios. En la mayoría de los estados, la capacitación en el puesto de trabajo está a cargo de un proyecto estatal / multi-estatal. Algunos estados están evaluando la posibilidad de dictar cursos de capacitación en institutos terciarios. Sin embargo, e independientemente del modo en que se dicten los cursos de capacitación, deben incluirse las características mencionadas anteriormente a los fines de alcanzar los resultados o niveles de aprendizaje.

Programas de Capacitación para Interventores

El éxito de un programa de capacitación depende no sólo del ambiente o la metodología empleada, si no también de las prácticas utilizadas. En consecuencia, los autores no pueden recomendar un único modelo “ideal” de capacitación. En realidad, existen muchas opciones que varían desde clases individuales hasta clases grupales / en aulas. **(En un documento posterior se hará un abordaje más detallado de los temas inherentes a los programas de capacitación para interventores).** Cada estado diseñará su propio modelo de capacitación en base a sus necesidades y recursos. Además, el diseño de las actividades del modelo de capacitación dependerá de las siguientes consideraciones, entre otras:

- Subvenciones;

- Variables participantes;
- Recursos;
- Personal;
- Temas Fiscales;
- Normas para el Ejercicio Profesional;
- Asistencia de los sistemas estatales.

Debe contemplarse cada una de estas áreas a la hora de determinar el tipo y la propiedad de actividad de capacitación a desarrollar. Podrá encontrarse un listado más completo de estas consideraciones en el Apéndice C *“Consideraciones necesarias para Desarrollar el Sistema de Capacitación para Interventores.”*

Resumen

El desarrollo y la implementación de un programa de capacitación para interventores es un proceso complejo, que debe abordar tanto los temas relacionados con la capacitación como las actividades de integración a los sistemas. Las nuevas leyes federales para la adecuada capacitación de para-profesionales contemplan la identificación de competencias para la capacitación de interventores y su alineamiento con otras iniciativas para-profesionales y estatales más amplias. Una buena capacitación requiere de la asignación de recursos fiscales y privados para contar con el personal suficiente que responda a las consultas de seguimiento y brinde el apoyo técnico que los interventores necesitan para aplicar por sí mismos los nuevos conocimientos y destrezas adquiridos. El presente trabajo aborda algunos de los temas incluidos en el desarrollo sistemático del programa de capacitación para interventores, e incluye documentos que pueden facilitar dicho proceso.

- Las Competencias para la Capacitación de Interventores que Trabajan con Niños / Estudiantes Sordociegos incluyen conocimientos y destrezas recomendados para interventores y pueden servir de guía para el desarrollo del plan de estudios y en la evaluación de las actividades. (Apéndice A).
- La Carpeta de Evaluación de Interventores constituye una herramienta para documentar la adquisición y demostración de competencias. (Apéndice B).

- En las “consideraciones necesarias para desarrollar el sistema de capacitación para interventores”, se proporciona un listado de verificación que permite la conceptualización de un sistema integrado. (Apéndice C).

Estos documentos han sido elaborados para funcionar de manera conjunta y suministrar información, enfoques y recursos que sirvan de guía para el desarrollo de buenos programas de capacitación para interventores. Los autores quedan a disposición para responder preguntas o realizar aclaraciones.

Contacto:

Linda Alsop,
Directora de Programas sobre Sordoceguera,
SKI-Institute,
Utah State University,
(435) 797-5598
lalsop@cc.usu.edu

Referencias Bibliográficas

Alsop, L., Blaha, R. & Kloos, E. (2000). *The intervener in early intervention and educational settings for children and youth with deafblindness (Briefing Paper) / El interventor en ambientes educativos y de intervención temprana para niños y jóvenes sordociegos (Resumen)* Monmouth, OR: NTAC, Centro Nacional de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes Sordociegos.

Butler, J.A. (2001). *Staff development / Desarrollo del personal*. Fuente de Consulta: 18, Febrero 2003. Laboratorio Educativo Regional del NorOeste. www.sedl.org/change/sigues/issues42.html.

Giangreco, M.F., Edelman, S.W. & Broer, S.M. (2001). *Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. Exceptional Children, 68(1), 54-63 / Apoyo para-profesional para estudiantes con discapacidades: Material bibliográfico de la última década. Niños Especiales, 68(1), 54-63.*

Joyce, B. & Showers, B. (1980). *Improving inservice training: The messages of research. Educational Leadership, 37(5), 379-385 / Como*

mejorar la capacitación en el puesto de trabajo: Los mensajes del trabajo de investigación. Liderazgo Educativo, 37(5), 379-385.

Killoran, J. (Agosto, 2002). *Collecting the Right Data / Recopilando la Información Correcta*. Presentación en el Taller del Centro Nacional de Asistencia Técnica para Niños y Jóvenes Sordociegos sobre el tema “Recopilación de Datos: Implementación de Servicios y Resultado e Impacto en Niños/Jóvenes Sordociegos. Atlanta, GA.

Killoran, J., Templeman, T.P., Peters, J. & Udell, T. (2001). *Identifying paraprofessional competencies for early intervention and early childhood special education. Teaching Exceptional Children, 34(1), 68-73 / Identificación de competencias para-profesionales para la intervención temprana y la educación especial de niños. Educación de Niños Especiales, 34(1), 68-73.*

Korinek, L., Schmid, R. & MacAdams, M. (1985). *Inservice types and best practices / Clases de capacitación en el puesto de trabajo y las mejores prácticas. Revista de Investigación y Desarrollo de la Educación, 18(2), 33-38.*

Robinson, C., Dykes, E., Grondin, J., Barnard, S., Bixler, L., Wolf, J., Gervasoni, E. & Lauger, K. (2000). *Intervener Strategic Plan Initiative / Iniciativas para un Plan Estratégico para Interventores*. No publicado.

Striefel, S., Killoran, J. & Quintero, M. (1991). *Functional integration for success: Preschool intervention / Integración funcional para el éxito: Intervención pre-escolar*. Austin, TX: Pro-Ed, Inc.

Templeman, T.P. & Peters, J. (1998). *Delivering quality staff development: A handbook for trainers / Acciones para el desarrollo cualitativo del personal: Manual para capacitadores*. División de Investigación Docente, Universidad de Oregon, Monmouth, OR.

Ministerio de Educación de EE.UU. *Title 1. Paraprofessional Non-Regulatory Guidance, 2004 / Título I, Guía Para-profesional no Reguladora, 2004*. Versión electrónica. 15 de Noviembre, 2002, Washington DC.

Ministerio de Educación de EE.UU. Ley “Ningún Niño Desamparado” (2002). *Paraprofessional Draft Non-Regulatory Guidance, 2004 / Título I, Proyecto de la Guía Para-profesional no Reguladora, 2004*. Versión electrónica. 15 de Noviembre, 2002, Washington DC.

Apéndice D

**Competencias para la Capacitación
de Interventores que Trabajan con
Niños/Estudiantes Sordociegos**

Ski_HI Institute
Linda Alsop

Se define al interventor como una persona capacitada y especializada en sordoceguera que trabaja directamente con un niño / estudiante sordociego. A continuación se señalan las competencias recomendadas para los interventores que trabajan individualmente con niños y estudiantes sordociegos. Tales competencias son el resultado de numerosas consultas con practicantes, especialistas e investigadores en el campo de la sordoceguera. Cada competencia ha sido asignada a un nivel de maestría que refleja el conocimiento o la aplicación de destrezas. Los niveles de maestría se definen de la siguiente manera:

- **CONOCIMIENTO:** El interventor demuestra tener conocimiento del contenido. En el caso de aquellas competencias que no se basan en destrezas, el nivel de maestría deseado es el conocimiento.
- **IMPLEMENTACION:** El interventor demuestra habilidad para aplicar la destreza exitosa e independientemente en distintos ambientes.

Estas competencias han sido organizadas en ocho Normas. Se agrupan como Competencias Básicas o como Competencias Específicas para Niños. Las Competencias Básicas representan la base de conocimiento recomendada para sordoceguera, mientras que las Competencias Específicas para Niños son aquellas que reflejan la aplicación de destrezas específicas para un niño/estudiante sordociego.

Norma 1: Demostrar conocimiento sobre Sordoceguera y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo.

Competencias Básicas

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 1.1 Definición de Sordoceguera;
- 1.2 El impacto de la pérdida combinada de visión y audición en el aprendizaje (incluido el aprendizaje incidental), la interacción y el desarrollo general;
- 1.3 La diferencia entre sordoceguera congénita y adquirida;
- 1.4 La diferencia entre desarrollo de conceptos y desarrollo de destrezas y el impacto de la sordoceguera en cada uno de ellos;

- 1.5 Las consecuencias relacionadas con: la edad en que se manifestó la pérdida visual y auditiva, el tipo y grado de pérdida y la presencia de discapacidades adicionales.

Competencias Específicas para Niños

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 1.6 La etiología específica del niño/estudiante y las características asociadas;
- 1.7 Las fortalezas y debilidades del niño/estudiante;
- 1.8 Las preferencias y aversiones del niño/estudiante;
- 1.9 El impacto de la pérdida combinada de visión y audición en el estilo de aprendizaje, las habilidades y la comunicación del niño/estudiante;
- 1.10 El modo de facilitarle al niño/estudiante la comprensión y el desarrollo de conceptos.

Norma 2: Demostrar conocimiento del proceso de intervención y de la función del interventor; y la habilidad de facilitar dicho proceso

Competencias Básicas

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 2.1 El proceso de intervención para niños/estudiantes sordociegos;
- 2.2 El rol del interventor en el proceso de intervención;
- 2.3 Las diferencias entre interventores, para-profesionales, intérpretes, auxiliares, cuidadores, asistentes de educación especial, etc.

Competencias Específicas para Niños

Los interventores deben tener la habilidad para:

- 2.4 Brindar intervención individual, lo cual facilita el acceso a la información visual, auditiva y táctil;
- 2.5 Utilizar las rutinas y actividades funcionales como oportunidades de aprendizaje para el niño/estudiante;

- 2.6 Facilitar al niño/estudiante experiencias de aprendizaje directas;
- 2.7 Utilizar técnicas que permitan aumentar la anticipación, motivación, comunicación y confirmación;
- 2.8 Facilitar al niño /estudiante interacciones con las personas y el ambiente;
- 2.9 Promover en el niño/estudiante la interdependencia en vez de la dependencia (hacerlo con y no por);
- 2.10 Variar el nivel y la intensidad de nuevas actividades de acuerdo con las necesidades del niño/estudiante;
- 2.11 Adaptar los materiales y las actividades según las necesidades del niño/estudiante y según instrucciones del equipo del IEP/IFSP (Programa de Educación Individualizada / Plan de Atención Familiar Individual);
- 2.12 Utilizar estrategias que le brinden al niño/estudiante oportunidades para resolver problemas, tomar decisiones y hacer elecciones;
- 2.13 Implementar estrategias de intervención apropiadas para el niño / estudiante (cuidado diario, auto-suficiencia, transición, comunidad, capacitación laboral) según instrucciones del equipo del IEP/IFSP.

Norma 3: Demostrar conocimiento de la comunicación: métodos, adaptaciones, recursos de asistencia tecnológica; y la habilidad de facilitar el desarrollo y la utilización de destrezas de comunicación.

Competencias Básicas

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 3.1 Desarrollo de la comunicación básica;
- 3.2 El impacto de la sordoceguera en la comunicación y en la interacción;
- 3.3 El rol del interventor en el desarrollo y la utilización de la comunicación receptiva y expresiva;

- 3.4 Formas de comunicación y dispositivos empleados por los niños/estudiantes sordociegos (señales, lenguaje de señas, alfabeto dactilológico, símbolos, objetos, etc.);
- 3.5 Uso de sistemas de calendario para apoyar el desarrollo de los conceptos del tiempo, mejorar la comunicación y promover el bienestar emocional;
- 3.6 El modo de facilitar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización.

Competencias Específicas para Niños

Los interventores deben tener la habilidad para:

- 3.7 Observar e identificar las conductas comunicativas del niño/estudiante;
- 3.8 Interpretar los intentos comunicativos del niño/estudiante;
- 3.9 Implementar métodos y estrategias para transmitir información que desagrada al niño/estudiante;
- 3.10 Responder apropiadamente a los intentos comunicativos del niño/estudiante;
- 3.11 Utilizar técnicas de comunicación adecuadas para el niño/estudiante sordociego (señales ambientales, señales táctiles, indicaciones con objetos, sistemas de calendario, lenguaje de señas adaptativo, alfabeto táctil, sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, braille), según instrucciones del equipo del IEP/IFSP;
- 3.12 Incorporar el lenguaje y la comunicación en todas las rutinas y actividades del niño/estudiante;
- 3.13 Utilizar estrategias para despertar la comunicación expresiva en el niño/estudiante;
- 3.14 Utilizar estrategias para que el niño/estudiante aprenda a esperar su turno;
- 3.15 Utilizar estrategias para mejorar y expandir la comunicación (aumentar el vocabulario, los temas de conversación y las destrezas de comunicación);
- 3.16 Facilitar al niño/estudiante la interacción con otras personas;

- 3.17 Compartir con otros miembros del equipo observaciones sobre las destrezas de comunicación del niño/estudiante.

Norma 4: Demostrar conocimiento del impacto de la sordoceguera en el desarrollo social, psicológico y emocional; y la habilidad de facilitar el bienestar social y emocional.

Competencias Básicas

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 4.1 El impacto de la sordoceguera en los vínculos, el apego y la interacción social;
- 4.2 El rol del interventor para facilitar el desarrollo social y emocional;
- 4.3 El impacto de la sordoceguera en el desarrollo psicológico y en el desarrollo de la identidad;
- 4.4 La sordoceguera y su relación con el aislamiento, el stress, la vulnerabilidad, la pena y la interdependencia;
- 4.5 El impacto de la sordoceguera en la sexualidad (identidad de género, pudor, contacto apropiado, controles médicos);

Competencias Específicas para Niños

Los interventores deben tener la habilidad para:

- 4.6 Establecer una relación de confianza con el niño/estudiante sordociego;
- 4.7 Crear una atmósfera de aceptación, seguridad y protección para el niño/estudiante;
- 4.8 Promover en el niño/estudiante la auto-estima positiva y el bienestar;
- 4.9 Responder apropiadamente a la conducta del niño/estudiante;
- 4.10 Brindar al niño/estudiante oportunidades para la auto-determinación (pensamiento independiente, elecciones, resolución de problemas, toma de decisiones), según instrucciones del equipo del IEP/IFSP;

- 4.11 Promover interacciones sociales y el desarrollo de relaciones significativas con un número siempre creciente de personas.

Norma 5: Demostrar conocimiento de los sistemas y problemas sensoriales, abarcando los cinco sentidos; y la habilidad para facilitar el uso eficiente de los sentidos.

Competencias Básicas

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 5.1 El rol del tacto en el aprendizaje y la interacción;
- 5.2 Anatomía básica y funciones del ojo y del oído;
- 5.3 Estrategias para promover el desarrollo visual y auditivo;
- 5.4 El impacto de la sordoceguera en la integración sensorial;
- 5.5 El rol de los demás sentidos (gusto, olfato, propiocepción, etc.).

Competencias Específicas para Niños

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 5.6 Destrezas audiológicas (auditivas) y oftalmológicas (visuales) del estudiante;
- 5.7 Enfermedades y trastornos de la vista y el oído del niño/estudiante.

Los interventores deben tener la habilidad para:

- 5.8 Utilizar y mantener adecuadamente amplificadores, implantes cocleares y dispositivos de ayuda auditiva;
- 5.9 Utilizar y mantener adecuadamente anteojos, dispositivos de baja visión y prótesis;
- 5.10 Maximizar el uso del resto visual y auditivo;
- 5.11 Realizar adaptaciones de acuerdo a las necesidades auditivas (ruido, posición, etc.), según instrucciones del equipo del IEP/IFSP;

- 5.12 Realizar adaptaciones de acuerdo a las necesidades visuales (contraste, iluminación, posición, etc.), según instrucciones del equipo del IEP/IFSP;
- 5.13 Utilizar el tacto para complementar información visual y auditiva y para transmitir información al niño/estudiante;
- 5.14 Promover que el niño/estudiante utilice el tacto en el aprendizaje y la interacción;
- 5.15 Promover que el niño/estudiante utilice los otros sentidos para complementar la información visual, auditiva y táctil (olfato, gusto, movimiento), según instrucciones del equipo del IEP/IFSP;
- 5.16 Utilizar estrategias para alentar la integración sensorial, según instrucciones del equipo del IEP/IFSP.

Norma 6: Demostrar conocimiento de estrategias motoras, de desplazamiento y de orientación y movilidad apropiadas para niños/estudiantes sordociegos; y la habilidad de facilitar las destrezas de O & M.

Competencias Básicas

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 6.1 El impacto de la sordoceguera en el desarrollo motor, el movimiento independiente, el posicionamiento en el espacio y la exploración del medioambiente;
- 6.2 El impacto de la sordoceguera en la conciencia del cuerpo y en el modo en que éste se relaciona con el medio.

Competencias Específicas para Niños

Los interventores deben tener la habilidad para:

- 6.3 Utilizar estrategias que promuevan el movimiento seguro e independiente y la activa exploración del medio;
- 6.4 Implementar una adecuada manipulación y posicionamiento para promover el aprendizaje, el movimiento independiente y el bienestar físico, según instrucciones del equipo del IEP/IFSP.

- 6.5 Promover el uso de un guía vidente, técnicas de desplazamiento y técnicas protectoras, según instrucciones del especialista en O & M;
- 6.6 Implementar estrategias para promover rutas de viaje y la utilización de señales ambientales y marcas de referencia apropiadas para el niño/estudiante, según instrucciones del especialista en O & M;
- 6.7 Implementar el uso de dispositivos de movilidad, según instrucciones del especialista en O & M;
- 6.8 Utilizar estrategias que sustenten el desarrollo de la concientización del cuerpo, las relaciones espaciales y los conceptos afines, según instrucciones del especialista en O & M;

Norma 7: Demostrar conocimiento del impacto de discapacidades adicionales en el niño/estudiante sordociego; y la habilidad de brindar el apoyo adecuado.

Competencias Básicas

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 7.1 El impacto de las discapacidades adicionales (incluyendo factores médicos) en los niños/estudiantes sordociegos;
- 7.2 El desarrollo cerebral y las consecuencias neurológicas de la pérdida combinada de visión y audición (plasticidad cerebral, stress emocional y psicológico, cuadros conductuales).

Competencias Específicas para Niños

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 7.3 Las discapacidades adicionales del estudiante, si las hubiere;
- 7.4 Los complejos efectos de las discapacidades adicionales en el aprendizaje y la interacción;

Los interventores deben tener la habilidad para:

- 7.5 Realizar adaptaciones adecuadas a las necesidades físicas y cognitivas del niño/estudiante, según instrucciones del equipo del IEP/IFSP;

- 7.6 Realizar adaptaciones adecuadas a las necesidades médicas del niño/estudiante, según instrucciones del equipo del IEP/IFSP;
- 7.7 Emplear prácticas de salud y seguridad apropiadas.

Norma 8: Demostrar profesionalismo y prácticas éticas.

Competencias Básicas

Los interventores deben tener conocimiento de lo siguiente:

- 8.1 Las funciones y responsabilidades de los interventores que se desempeñan en aulas y en otros ambientes;
- 8.2 Las funciones y responsabilidades de supervisión de cada miembro del equipo y de los asesores áulicos;
- 8.3 Adhesión al código de ética, incluyendo la confidencialidad;
- 8.4 Utilizar destrezas para trabajar en equipo con los miembros del IEP/IFSP;
- 8.5 Comunicación y resolución de problemas en colaboración con los miembros del IEP/IFSP sobre las necesidades del niño/estudiante, cuando fuere necesario;
- 8.6 Recopilar datos y seguir el progreso del niño, según instrucciones del equipo del IEP/IFSP;
- 8.7 Buscar la información y los recursos apropiados y necesarios;
- 8.8 Interactuar apropiadamente con la familia, cuando fuere necesario;
- 8.9 Buscar permanentemente actividades de capacitación profesional.

Referencias Bibliográficas

Competencias para Para-profesionales que Trabajan con Estudiantes Sordociegos en Ambientes Educativos y de Intervención Temprana / Competencies for Paraprofessionals Working with Learners who are

Deafblind in Early Intervention and Educational Settings, Marianne Riggio y Barbara A.B. McLetchie. Programa Hilton/Perkins, 2001.

Intervener Competencies in Utah (Draft) / Competencias para Interventores en Utah (Proyecto).

Intervener Self-evaluation Guide (Draft N°2) / Guía de Autoevaluación para Interventores (Proyecto N°2). Provincial Outreach Program for students with Deafblindness, Junio, 1995.

Primary Competences for Interveners in Texas / Competencias Primarias para Interventores en Texas. Texas Deaf-Blind Outreach, Agosto, 2001.

Para mayor información, sírvase contactar a:

Linda Alsop

Director Deafblind Programs

SKI-HI Institute

Utah State University

6500 Old Main Hill

Logan, UT 84322-6500

(435)797-5598

lalsop@cc.usu.edu

TAPA:

SORDO CEGUERA:

Guía de Recursos para la Atención Educativa

Marianne Riggio y Barbara McLetchie, Editoras

CONTRATAPA:

Profesionales y Para-profesionales: Tienen derecho a acceder a información y a oportunidades de capacitación. Tienen derecho a expresar su opinión sobre la calidad y eficiencia de los servicios de atención. Tienen derecho a recibir ayuda de personas con mayor experiencia, si lo necesitan. Y tienen derecho a intervenir más activamente cuando se acuerden nuevas prioridades en la atención.

Personas con Sordoceguera: Tienen derecho a: educación, capacitación, vivienda y oportunidades de trabajo apropiadas. Tienen derecho a hacer sus propias elecciones y a la auto-determinación en su futuro. Tienen derecho a una vida de calidad. Y tienen derecho a participar cuando se acuerden nuevas disposiciones para la atención.

Padres y Familiares: Tienen derecho a insistir en programas adecuados para sus hijos o seres queridos. Tienen derecho a considerar y elegir entre todas las opciones de atención posibles. Tienen derecho a estar informados sobre las prioridades gubernamentales en la prestación de servicios de atención, y a conocer cuáles son los servicios que se prestan en su lugar de residencia. Tienen derecho a emitir su valiosa opinión sobre la calidad de vida de sus hijos o seres queridos. Y, también, tienen derecho a participar cuando se acuerden nuevas disposiciones para la atención.

Michael T. Collins

Perkins School for the Blind
175 North Bacon Street
Watertown, MA 02472
www.Perkins.org

Tel.: 617-924-3434
Fax: 617-972-7334

Todo lo que vemos es, **posibilidad.**

