

El Interventor(a): Una Gran Idea, Resultados Substanciales

por Debra D'Luna, madre de una niña que es sordo-ciega

Mi hija, Alexis, es sordo-ciega debido al síndrome CHARGE. Tiene 18 años de edad y es muy graciosa, afectuosa y sociable, trabaja con mucha determinación y tiene curiosidad sobre el mundo que la rodea. También tiene entusiasmo para las cosas que le interesan, las cuales incluyen: la música (toma clases de piano y ¡toca con mucho orgullo!), el baile, ser porrista (es porrista en la escuela preparatoria), los hombres de nieve, los esqueletos y los tratamientos de belleza (las modas de peinados, los lápices labiales y las manicuras). Los retos de Alexis incluyen un impedimento auditivo binaural de severo a profundo, una foseta papilar grande además de colobomas que crean hoyos en el campo visual. También, es muy miope, hasta el punto que se considera que es legalmente ciega. Alexis tiene el sentido del gusto disminuido, un sistema vestibular muy deficiente (el cual le causa un equilibrio pobre) y no tiene sentido del olfato.

Al Principio...

Pensando sobre la necesidad de Alexis de tener un interventor, reflexiono sobre el momento, cuando tenía dos años, en que Alexis hizo la transición de un programa de intervención temprana en el hogar a un programa de día en un centro educativo, asistiendo cuatro días a la semana. El programa se enfocaba en las necesidades especiales de los niños con parálisis cerebral. Las actividades eran en el salón de clase con sesiones en otros salones todos los días para terapia ocupacional, terapia del habla y terapia física. Todos los días, numerosos miembros del personal me escribían notas detalladas en un cuaderno sobre las interacciones con Alexis, lo que nos servía como el canal de comunicación entre la casa y el programa. De esta manera, nos informábamos sobre como había progresado el día de Alexis. Fue a través de este cuaderno que llegué a entender la necesidad absoluta de un interventor, aunque todavía no conocía ese término, ni sabía que existía tal posición.



En Esta Edición

❖ LOS INTERVENTORES y LOS APOYOS NATURALES ❖

El Interventor(a): Una Gran Idea, Resultados Substanciales 1

Es Muy Natural: El Uso de Interventores y los Apoyos Naturales para los Estudiantes con Sordo-ceguera..... 5

Interventores que Comparten sus Estrategias:

Amy Hernandez..... 4

Brian Oey..... 7

Casey Muehlig..... 8

Cosas para Recordar Cuando Ud. Solicita un Interventor para su Hijo (hoja de datos en inglés y español) 9

Noticias y Eventos: El Verano del 2006 habrá un Taller de Entrenamiento para los Interventore 13

Según la documentación proporcionada por los individuos que trabajaban con ella, durante el curso de cada día, Alexis cambiaba de estado de ánimo entre feliz, irritable, adormecida, sonriente, un poco enferma, lista para trabajar, obstinada, llena de vida, chistosa, soñadora, enfocada o agitada.

(continúa en la página 2)

(viene de la página 1)

En el hogar, nunca habíamos observado este tipo de temperamento mercurial en ella. ¿Cómo podríamos explicar los cambios emocionales y de actitud tan repentinos que el personal reportaba?

Habíamos empezado a combinar el lenguaje de señas con el habla cuando Alexis tenía seis meses de edad y le habíamos dado al personal un diccionario de su vocabulario de señas receptivas. Ya que nadie en la escuela usaba señas, ni entendía mucho sobre los impedimentos auditivos, esto no fue muy útil. La habilidad de Alexis de generar o hacer señas expresivas era significativamente atrasada y apenas emergía.

También, me di cuenta de que los miembros del personal tampoco sabían nada sobre el impacto del impedimento visual. Aunque el ambiente era visual y táctilmente estimulante para el beneficio de todos los niños, el personal no conocía ni entendía nada sobre como estos aspectos se debían organizar para ofrecerle a Alexis información sobre su día o el ambiente que la rodeaba.

Mis pláticas con el personal me abrieron los ojos a otras carencias. La gran variedad de reacciones de Alexis podría haber sido mejor entendida si alguien hubiera tenido un conocimiento básico del contexto de nuestra familia, de las experiencias previas de Alexis, de sus miedos, intereses y motivaciones, de sus hábitos, habilidades de comunicación o de la posición necesaria para la comunicación visual y auditiva. Pero estos factores no fueron tomados en cuenta consistentemente. Sin tener habilidades de comunicación expresiva, Alexis solo podía reaccionar a sus experiencias.

Los horarios de la terapia y de los salones de clase se organizaron basados en la disponibilidad y las necesidades del personal, aparentemente sin tomar en cuenta las experiencias recientes de Alexis, o las experiencias que acababa de perder. Las terapeutas enviaban asistentes para recoger y traer a Alexis con el propósito de maximizar su propio tiempo para el trabajo clínico. Esto quiere decir que había personas moviéndola, cargándola, llevándola en vagón o carrito, a veces volteada hacia adelante, otras veces hacia atrás, algunas veces en una carriola; otras personas preferían cargarla y otras la animaban a caminar usando una andadera. No había consistencia en la forma en que el personal de enseñanza y las terapeutas saludaban a Alexis, ni conciencia de como sus deficiencias sensoriales posiblemente impedían o retrazaban su habilidad para reconocer a las personas.

La hora de la terapia consistentemente era dolorosa, difícil y le provocaba miedo, aunque evidentemente hacían un gran esfuerzo para darle vida al salón de terapia, poniendo decoraciones de la temporada y juguetes de colores brillantes. Alexis luchaba para entender los cambios rápidos de experiencias que eran parte de un ambiente visual, táctil y auditivamente rico. Dudo que ella se haya dado cuenta de cual iba a ser la siguiente actividad, que persona la iba a llevar, a

donde iba a ir y con que propósito. Esta situación debe de haber sido extremadamente estresante para Alexis.

En Algún Lugar, al Final del Arco Iris...

Después de casi dos años en este ambiente escolar, yo leí un artículo en el periódico local sobre un salón de clase para preescolares diseñado para un pequeño grupo de estudiantes sordo-ciegos con características excepcionalmente raras. El artículo era sobre un maestro de personas sordo-ciegas que trabajaba con un grupo de 'interventores' que habían sido entrenados para apoyar individualmente a estudiantes sordo-ciegos, y para responder a sus necesidades únicas.

Cuando lo visité, me informe sobre las claves táctiles y vi como las usaban en todo momento. Por primera vez, vi a los estudiantes usando los entrenadores auditivos, de esta manera cada estudiante recibía la voz del maestro directamente a través de los auxiliares auditivos o los recibidores al nivel del oído (ear-level receivers). Me di cuenta que había ilustraciones simples, con un gran contraste entre los colores, y estaban usando texto con letra amplificada. El salón de clase estaba inteligentemente arreglado, pensando en la movilidad de los estudiantes y diseñado para minimizar el resplandor de las ventanas.

Cada interventor estaba asignado a un estudiante específico, y le hacía señas, le repetía las indicaciones, y le ayudaba con la movilidad y posición. También, le proporcionaba cualquier tipo de aparato de ayuda o para amplificar, el material manipulativo y las copias individuales de los materiales que el estudiante necesitaba. El maestro enseñaba, las terapeutas proporcionaban terapia. Los interventores ofrecían ayuda para responder a un amplio rango de necesidades, incluyendo interpretación, tanto receptiva como expresiva, a un nivel apropiado y modificado para el estudiante. Ya que la interventora trabajaba exclusivamente con un individuo, podía interactuar con los padres ampliamente y por eso podía proporcionarles a los demás un contexto médico, familiar y personal para explicar e interpretar las preferencias o prohibiciones del estudiante, haciendo de la interventora un miembro muy valioso del equipo. También, apoyaba al estudiante en sus necesidades personales, tales como la alimentación e higiene, lo ayudaba a usar el baño, con los auxiliares auditivos, los lentes y los zapatos y con la piel seca, promoviendo consistentemente la independencia. Los interventores hacen la transición de los estudiantes en el horario de la terapia, interactúan por el estudiante con diferentes miembros del personal de la escuela, los apoyan en las interacciones sociales y conocen y entienden las metas del IEP del estudiante.

Los interventores son dirigidos muy de cerca y aconsejados por el personal administrativo y los maestros. Hay frecuentes juntas entre los interventores y el personal de enseñanza para mantener a todos informados sobre las metas y estrategias

(continúa en la página 3)

(viene de la página 2)

de la semana. Me di cuenta que era muy significativo que las contribuciones críticas de los interventores al éxito de los estudiantes fueran reconocidas y apreciadas por todos, el director, el personal y las familias.

Alexis asistió a esta escuela durante los siguientes dos años. Después de cambiarnos a California, Alexis tuvo un año difícil sin un interventor, y aun peor sin una ubicación apropiada. Una mujer joven que no hacía señas, no tenía hijos, ni tenía experiencia en educación especial le ayudaba a Alexis en esta lucha. Aunque ella podía ver que Alexis necesitaba más atención, y expresaba esta opinión con nosotros, era solamente una ayudante empleada para vigilar a Alexis, para moverla, llevarla al baño y ayudarla a comer.

The Llanero Solitario...

Luego, Alexis empezó el primer grado en una escuela no residencial para estudiantes con necesidades especiales donde le asignaron una mujer joven que hacía señas como ayudante individual "uno-a-uno", que se llamaba Amy. Ella había trabajado anteriormente con otro niño sordo-ciego. Desde el principio, Amy combinaba el habla y el lenguaje de señas, los gestos y las ilustraciones para comunicarse con Alexis. Amy aprendió lo que cada balbuceo y seña personal de Alexis significaba (y empezó a darles una forma inteligible y comúnmente comprensible), y con entusiasmo hacía conexiones de lo que contábamos sobre las experiencias de Alexis en la casa y afuera de la escuela. Amy entendía que lo que pasaba en el hogar y lo que estaba pasando en la escuela era todo una continuación para Alexis. Cuando Alexis empezó a hablar y a hacer señas expresivas, Amy usaba esta información para darle contexto a sus intentos de comunicación, lo que es crítico para el significado del diálogo.

Amy se ganó y mantuvo la confianza de Alexis, lo cual es una parte esencial para el papel de un interventor. Para poder progresar, Alexis debía necesariamente intentar varias tareas que representaban un riesgo y que requerían de mucho esfuerzo: por ejemplo, caminar sin una andadera o ver garabatos en un papel para encontrar el significado.

La intervención de Amy hizo posible que Alexis tuviera acceso a lugares y a situaciones sin tropiezos. ¡Esto es la integración! Amy apoyó a Alexis en todas las situaciones y actividades que se le presentaban en la escuela: en el salón de clase, el patio de recreo, durante la terapia, la clase de orientación y movilidad, las excursiones y las evaluaciones. Persistentemente buscaba la manera de hacer que cada situación fuera accesible y que tuviera significado para Alexis.



Amy también amplió, expandió y generalizó las experiencias educativas y terapéuticas de Alexis. Por ejemplo, si un maestro o terapeuta indicaba que a Alexis se le debía animar a estirar más el brazo izquierdo, entonces Amy incorporaba oportunidades en las que Alexis estirará el brazo izquierdo las veces que fueran posibles. Amy logró obtener resultados excelentes usando la táctica de ampliar la enseñanza basándose en cualquier cosa en la que Alexis expresaba interés.

Amy también funcionaba como el hábil jinete, llegando a ser una experta en los auxiliares auditivos de Alexis, las pilas, el sistema FM, CCTV, el monocular, los lentes amplificadores, el texto amplificado, el bastón y los AFO's. Todo lo que llevaba a la escuela regresaba a la casa intacta.

Amy le daba a Alexis toda la información que pudiera necesitar para enfrentar algún evento futuro y hacía planes para poder evitar alguna situación problemática predecible, tal como una fila para el almuerzo caótica y muy ruidosa. Aun, con buenos planes, surgían calamidades inesperadas, pero Alexis confiaba en Amy y dependía de su apoyo en esas situaciones difíciles. Amy nunca nos falló, aun cuando las cosas eran muy difíciles.

Como una persona muy sociable, Amy saludaba a decenas de miembros del personal por su nombre y cada año se aprendía los nombres de cientos de estudiantes como parte de una exitosa estrategia para poner en contacto a Alexis con la red social de la escuela. "Mira, aquí viene Cassie. ¿No te parece que se ve muy linda hoy? Tú también te peinaste con una cola de caballo. Dile, '¡Nos vemos en el almuerzo Cassie!'"

De esta manera, Amy le daba modelos de interacciones sociales apropiados a Alexis, incluía a otros estudiantes y al personal en el círculo de Alexis, y también animaba a Alexis a participar en el intercambio. Como resultado, muchos estudiantes saludaban a Alexis espontáneamente.

Para algunos individuos, llegar a ser un interventor crea un deseo insaciable de proteger al estudiante sordo-ciego, al punto



que a veces no le permiten dejar al niño(a) tomar los riesgos de hacer las miles de cosas que ellos deben de hacer para poder lograr aun una independencia moderada. La sobreprotección

(continúa en la página 4)

(viene de la página 3)

nunca ha sido un problema para Amy, ella siempre animaba y abogaba por más independencia para Alexis.

Ahora, Amy y Alexis han hecho un equipo exitoso durante doce años, ellas han estado juntas en cuatro escuelas, con catorce maestros, y con numerosos psicólogos y terapeutas.

Desafortunadamente, durante todos estos años, Amy no siempre ha tenido el beneficio del apoyo de mentores o administradores. Con frecuencia, su papel como interventora ha sido malentendido y ella ha tenido que defenderse contra intentos de interrumpir su compromiso con Alexis. A veces, esta ha sido una situación muy difícil. Algunos maestros no han sabido como dirigir el esfuerzo de Amy, ni como usar sus habilidades para desarrollar estrategias de instrucción apropiadas para Alexis. Algunos subestiman el valor del papel de un interventor y tienen resentimiento a las sugerencias de



un empleado sin credencial, sin importarles que tan buenas, razonables o precisas sean éstas. Algunos han abandonado su responsabilidad con Alexis y la han dejado bajo el cuidado e instrucción de Amy. Esta falta de apoyo algunas veces ha dejado a Amy fatigada y desilusionada. A través de los años, a pesar de sus propias preocupaciones profesionales, Amy nunca ha traicionado la confianza de Alexis, ni ha dejado de abogar por sus necesidades.

Cuando recuerdo aquellos primeros días, no tengo ninguna duda de que el apoyo consistente de un interventor que proporciona un acceso físico y de comunicación a través de todo el ambiente educativo ha hecho una enorme diferencia para Alexis. Una gran parte de su progreso se le debe atribuir a la dedicación y al esfuerzo diario de su interventora durante doce años, Amy Beier Hernández. Además de su propia determinación, entusiasmo y naturaleza afectuosa, Alexis también es una niña que tiene mucha suerte.



Interventores que Comparten sus Estrategias

My name is Amy Hernandez and I work as an intervener with a student who is deaf-blind. She is 18 years old and is quite precocious when wanting to ingest academic, social, or other topics SHE feels have relevance to her life.

First Strategy: One of my favorite strategies is to take a simple task, and then mold, tweak and bend the task into four or five short activities that the student can then choose—within my parameters—to cover for that day. The high school she attends has block scheduling, which means that each class period lasts one and a half hours. Using this strategy, her instruction of math and reading (alternating every other day) is broken up into three to five individual tasks per class time.

Second Strategy: Alexis is integrated into a weight training class and there are no other peers from her special day class with her. This could be seen as a negative situation, and lead to isolation (i.e., minimal interaction with others). However, I use the first fifteen minutes of class time, after we warm-up and stretch, to have her greet her fellow classmates and watch them perform the proper weight lifting techniques. She enjoys counting repetitions for her fellow students while asking about upcoming football games, dances or other school socials. We then set out to perform lifting on approximately 4 or 5 weight machines (three sets of 10 to 12 reps). With this new technique of peer observation, Alexis has begun to attempt to lift weights (or just sit on machines that scared her in the past). Her most recent accomplishment, which she has worked on with much patience for almost a year, is walking (as a warm-up), running and walking again (as a warm down) on a treadmill for a total of ten minutes.

Third Strategy: Since I am Alexis' "liaison" to her surroundings I take extra pride in stimulating the social process so that it doesn't pass her by. During the course of a day, I will greet her friends and try to point out key elements about them that Alexis can then use as topics of a quick conversations (e.g., "Hi, Katie. I like your cute shirt today"). Alexis then has the opportunity to greet this peer and connect for a brief, positive moment without missing a beat since most high school students barely have time to chat between classes but may stop for a few seconds to be "taken in" by this unique individual.

Es Muy Natural: El Uso de Interventores y los Apoyos Naturales para los Estudiantes con Sordo-ceguera

por Liz Hartmann, Asesora Especial de CDBS

Qué significa ser natural? Cuando pienso en esta palabra, mi mente me sugiere cosas que son simples, sin restricciones y sin alteraciones. Imagino una vista del Gran Cañón y tengo la sensación de una unión con la naturaleza. También pienso en mi mejor amiga y como me siento cuando estoy con ella, sin inhibiciones y sin pretensiones. Ser natural implica que uno está de acuerdo con su ambiente y libre de limitaciones artificiales. ¿Qué significa ser natural para un niño con sordo-ceguera? ¿Tienen estos niños las mismas oportunidades de ser naturales? ¿Pueden los niños con sordo-ceguera recibir un apoyo apropiado, pero al mismo tiempo tener la oportunidad de ser naturales en el proceso del aprendizaje? Este artículo habla sobre dos prácticas educativas, el uso de los apoyos naturales y el de los interventores, y como estas prácticas pueden unirse para proporcionarles a los niños con sordo-ceguera oportunidades de recibir un apoyo natural en el proceso del aprendizaje.

Natural supports

Se definen los apoyos naturales como, “Aquellos componentes de un programa educativo, tales como la filosofía, las políticas, las personas, el material, la tecnología y el plan de estudios, los cuales se usan para capacitar a todos los estudiantes para permitirles participar totalmente en las actividades de un salón de clase como miembros regulares y en la vida de la comunidad.” (Jorgensen, 1992, p. 183). Usar los apoyos naturales requiere que los educadores encuentren los recursos que ya existen en los ambientes de aprendizaje (por ejemplo, el apoyo de los compañeros) e identifiquen como se pueden usar esos apoyos en lugar de los apoyos tradicionales y artificiales (por ejemplo, asistentes de instrucción) (Grigal, 1998). También obliga a los educadores a examinar la manera en que los modelos tradicionales de programación educativa pueden estar creando barreras para el niño(a) y como estos barreras pueden ser reducidas o eliminadas, sustituyéndolas con aspectos naturales del ambiente. El uso de los apoyos naturales es una parte importante de la educación de cada niño. Para el niño(a) con sordo-ceguera, el uso de apoyos naturales le permite al niño tener experiencias dentro de su ambiente y aprender de él de una manera auténtica.

Para ofrecer un ejemplo de apoyos naturales, voy a compartir con Uds. la historia de Keith, un estudiante con sordo-ceguera con quien trabajaba cuando yo era asistente de instrucción. Keith trabajaba cada semana en el refugio para animales como parte de su entrenamiento vocacional. Él ayudaba al personal, limpiando y preparando las jaulas para los gatos y los perros. Cuando Keith y yo entramos al refugio, el personal me decía

el trabajo que se debía de hacer y luego yo le comunicaba esta información a Keith. Yo disfrutaba mi papel como la “interprete” de Keith y me sentía orgullosa de como mi trabajo le ayudaba para que realizara su trabajo en la comunidad. Después, durante una de las juntas IEP de Keith, se decidió incrementar sistemáticamente el uso de apoyos naturales en su ubicación vocacional. Yo iba a entrenar al personal del refugio para enseñarles como comunicarse directamente con Keith usando una pizarra de comunicación simple. Después de pocas semanas, Keith empezó su trabajo en el refugio, saludando al personal y recibiendo indicaciones de ellos mientras yo permanecía observando. Al principio, me sentía un poco extraña solamente parada y observando a ellos, pero después de un tiempo me di cuenta que era una experiencia muy valiosa, que me enseñó mucho sobre como se comunica Keith. Este pequeño cambio causó un incremento en la presencia e interacción de Keith en el refugio de una manera muy natural y significativa.

Los asistentes de instrucción, ¿ayudan naturalmente o perjudican naturalmente?

Desde que empecé a trabajar con Keith, he continuado interesada en los retos de ser asistente de instrucción. Durante años, el uso de asistentes de instrucción (también conocidos como ayudante “uno-a-uno”, ayudantes, para-profesionales e intermediarios), ha llegado a ser una práctica educativa común pero controversial, usada para apoyar a los niños con discapacidades múltiples. Cuando se usa apropiadamente, este tipo de apoyo de instrucción puede impactar la habilidad de aprendizaje de un niño de una manera positiva, pero cuando se usa inapropiadamente o se deja sin supervisión, este tipo de apoyo a la instrucción puede tener un impacto negativo. En los estudios sobre la educación de los niños con discapacidades múltiples, con frecuencia, el uso de asistentes de instrucción se identifica como una apoyo tradicional y artificial que puede tener efectos perjudiciales, no intencionales en la educación de un niño (Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron y Fialka, 2005). Por ejemplo, un estudio sobre el uso de los asistentes de instrucción en educación general para el apoyo a los niños con sordo-ceguera encontró que estos asistentes estaban casi siempre muy cerca de los estudiantes, aun cuando no era necesario. Con frecuencia, esta cercanía se ve como una barrera a la participación de los niños en la educación, haciendo un impacto negativo en las relaciones del niño(a) con sus compañeros, maestros y asistentes. Además, tanta cercanía de

(continúa en la página 6)

(viene de la página 5)

los asistentes del maestro también tenía un impacto negativo en la independencia, control e identidad del niño(a) (Giangreco, Edelman, Luiselli, & MacFarland, 1997).

Entonces, ¿qué significa esto para la educación del niño(a) con sordo-ceguera? Pocas personas estarían en desacuerdo con la necesidad que tiene un niño con sordo-ceguera de tener una persona dedicada a apoyar su programa educativo, pero ¿esta práctica de usar asistentes de instrucción se contraponen con aquellas personas que piensan que los niños con discapacidades múltiples deben recibir un apoyo más natural? Tomando en cuenta mis experiencias anteriores trabajando con Keith, sigo sintiendo

Para más información sobre el servicio de un asistente de instrucción para dar apoyo a los estudiantes con discapacidades, visiten el sitio en el Internet de Michael Giangreco, Profesor e Investigador de la Universidad de Vermont.

www.uvm.edu/~mgiangre/

conflictos con estas dos preguntas. Recuerdo el tiempo cuando realizaba este trabajo como uno de los más desafiantes en mi vida y al mismo tiempo uno de los más gratificantes. Me recompensaba porque yo podía hacer una diferencia para el estudiante con el cual estaba trabajando, ayudándolo a aprender y a que tuviera acceso a diferentes ambientes. Era desafiante porque hice muchos errores ya que me quedaba muy cerca al estudiante cuando debería de estar un paso atrás. Aunque aprendí de mis errores, muy tarde me di cuenta de que había momentos en que hubiera podido apoyarlo mejor solamente sin hacer nada. Había un línea muy fina entre ayudarlo y frenarlo, y darse cuenta donde estaba la línea ese día, en esa tarea o en esa ambiente era una de las partes más difíciles en mi trabajo y la parte que me provocaba más ansiedad.

Los Interventores, la opción natural

Para mejorar los servicios para los niños con sordo-ceguera y el ambiente de trabajo para sus ayudantes de instrucción, es importante evaluar detenidamente los problemas que pueden surgir al usar a una persona dedicada como ayudante de educación. Muchas personas han reconocido el incremento en la complejidad y diversidad de las funciones y responsabilidades de las personas que dan apoyo a los estudiantes que son sordo-ciegos, reconociendo esta posición tan singular con el término interventor. El uso de este término refleja el conocimiento de la persona sobre la sordo-ceguera y sobre las necesidades individuales del niño sordo-ciego con el que trabaja. También refleja el entrenamiento específico de la persona en las destrezas directamente relacionadas con la educación e intervención en los casos de niños con sordo-ceguera. Estas destrezas han sido cuidadosamente desarrolladas y documentadas, y ahora están siendo usadas en los entrenamientos en todos los Estados Unidos. Por ejemplo, este verano, CDBS va a tener un taller de entrenamiento de tres días para interventores con el propósito

de darles instrucción sobre las habilidades y los conocimientos relevantes a los interventores del estado de California.

Ya que el entrenamiento y las destrezas del interventor se desarrollan con el tiempo, va a ser importante que se hable sobre lo que significa ser un interventor y lo que es el apoyo natural. En mi propia experiencia, me he dado cuenta que mi tendencia natural no siempre se ha convertido en un apoyo natural para el niño. Me llevó tiempo darme cuenta que mi participación activa en la clase, apoyando al estudiante, con frecuencia requería que yo no hiciera absolutamente nada, sino nada más observar lo que estaba pasando. Además, requería que yo ampliara mi perspectiva y que trabajara con todas las otras personas que se encontraban en el ambiente de Keith. En lugar de facilitar un intercambio de comunicación y de actuar como interprete, había ciertas situaciones donde era mejor que fuera como un embajador para Keith, enseñándoles a las otras personas las habilidades que yo había desarrollado para que él pudiera interactuar directamente con sus compañeros y maestros. Si no fuera por el apoyo y entrenamiento de las personas que valoraron mi singular relación con Keith y su necesidad de tener experiencias naturales, yo nunca hubiera estado cómoda o dispuesta a apoyarlo de esta manera.

En conclusión, es crucial que el entrenamiento de los interventores y las destrezas que les enseñan incluyan el entrenamiento y educación sobre los apoyos naturales y como implementarlos en la educación de un niño con sordo-ceguera. Igualmente

importante, el entrenamiento debe incluir el apoyo continuo para que los interventores se sientan cómodos en sus funciones, lo cual requiere tanto de habilidades como de observaciones, continuas y

Para más información sobre las funciones y responsabilidades de los interventores, por favor visite los siguientes recursos de información en Internet.

www.tsbvi.edu/programs/paradb-a.htm

www.sfsu.edu/~cadbs/Winter02.pdf

www.dbproject.mn.org/intervenors.html

www.dblink.org/lib/topics/single_topic.cfm?topic=Intervenors&d_topic=Intervenors

bien pensadas. Si todo el equipo IEP del niño reconociera la complejidad de la relación entre el niño y el interventor, y luego se tomara el tiempo para colaborar, pensando en el uso de los apoyos naturales, el peso que el interventor tiene y que le obliga a tomar decisiones día tras día que determinan cuanto apoyo debe de recibir el niño, podría ser parcialmente descargado. El desarrollo de planes sistemáticos para saber cuando y donde es apropiado disminuir los apoyos del interventor y reemplazarlos con apoyos naturales, podría ser una forma en la cual esto puede ser estimulado. Tomando todo esto en cuenta, es a través de los apoyos naturales, implementados por el apoyo de un interventor, que un niño(a) con sordo-ceguera va a poder sentirse y ser natural en su ambiente de aprendizaje.

(continúa en la página 7)

(viene de la página 6)

¡Todos los niños deben de tener la oportunidad de sentirse de esta manera!

Referencias

Giangreco, M.F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., & Fialka, J. (2005). "Be careful what you wish for...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 28–34.

Giangreco, M.F., Edelman, S., Luiselli, T.E., & MacFarland, S.Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7–18.

Grigal, M. (1998). The time-space continuum: using natural supports in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 20(6), 44–51.

Jorgensen, C.M. (1992). Natural supports in inclusive schools: Curricular and teaching strategies. In J. Nisbet (Ed.), *Natural supports in school, work, and in the community for people with severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.



Interventores que Comparten sus Estrategias

My name is Bryan Oey and I work as an intervener for a student who is deaf-blind. My student has had difficulty attending for extended periods of time. We have prolonged his attention span to 30-45 minutes by utilizing his folder of desired activities with a clock timer. We started at 3 minutes and then gradually increased the time. This is what we do:

Setting up the materials and equipment:

We took photographs of activities he enjoys (e.g., playdoh, swinging, movement on big therapy ball, drawing) and used Velcro to attach these photos to a folder.

We bought a clock-timer that visually tells how much time is left for a session. When the timer is set, there is a red color for the set amount of time. As the time approaches zero, the red disappears.

We placed Velcro on the upper corner of the clock where the student places the picture of a desired activity before working on a task(s).

Just before starting a classroom task(s):

The student chooses an activity from the folder of activities he enjoys.

He places the picture on the clock timer.

I set up the time he will be working on a task(s).

During the task(s):

During the activity, there are times when the student becomes distracted from the task, but he is easily redirected to the task after I point to the clock timer. The clock timer clearly indicates how much time is left until he receives his desired activity.

Just after the task(s)

The student gets to enjoy his chosen desired activity.

Interventores que Comparten sus Estrategias

My name is Casey Muehlig and I am a one-on-one intervener. I work with my good friend Norman Medina, a young man in the fourth grade who is challenged by deaf-blindness. Please understand that my idea of deafness, with Norman, is not a total loss of sound as in turning off a radio. I don't know how well Norman hears, but I do know Norman tracks voices with his eyes and smiles when spoken to. Norman shows extreme gratification by smiling or giggling when meeting new friends.

The flood of voices in the cafeteria or on the playground is very confusing for a deaf-blind individual. I like to break the noise down into fragments for Norman so he realizes that the noise is actually individual voices. Around the lunch table I listen to the two hundred or so students eating lunch and I can't distinguish one conversation from the next, but I use my vision to see what I am hearing. Norman is not afforded this luxury and at first he showed signs of stress at the lunch table. Outside at recess is the same roar. This is the time I break the noise into fragments by introducing Norman to the noise—one student at a time. Now, I feel Norman recognizes the flood of voices in the cafeteria and has accepted this sound as friendly.

Socializing and being accepted are two very important points in a person's life. The intervener needs to introduce his or her student to as many classmates as possible on the playground who aren't (or are) deaf-blind. This way your student becomes a valued part of the social group. Be a brave intervener! General education kids are challenged when introduced to a deaf-blind person and can actually be scared. Introduce your student, talk about his or her challenges and take the fear away! Before you know it your student who is deaf-blind will have many new friends who will be happy to see and play with your student on a one-to-one basis."

Are you a professional who has used the *School Inventory of Problem Solving Skills* (authors Charity Rowland, Ph.D. and Philip Schweigert, M.Ed.)

to assess young children who are deaf-blind?



Would you be willing to complete a brief survey to rate this instrument for research purposes?



Contact Maurice Belote for more information: mbelote@sfsu.edu or 800-822-7884 extension 1. Thanks.





800-822-7884 Voice/TTY
415-405-7562 FAX
www.sfsu.edu/~cadbs

Fact Sheet

Things to Remember When Requesting an Intervener for Your Child

by David Brown, CDBS Educational Specialist

Although the use of interveners for children with deaf-blindness has a long history and there is a growing body of research and literature supporting the idea (for example see the DB-LINK website, and Alsop, Blaha, and Kloos, 2000), there can be considerable confusion when parents request that an intervener be provided for their child. Parents might not be clear about the precise reasons that an intervener is necessary, and few educational professionals will be familiar with the idea since deaf-blindness is a very low incidence disability. Experience shows that confusion is minimized if parents have a clear idea why an intervener is necessary for their child, some concept of what the intervener is meant to be doing and why, and an understanding of the most common misconceptions that arise when the idea of an intervener is first brought up.

Why does your child need an intervener? The concept of the intervener is specifically related to the nature of deaf-blindness as a disability that limits access to essential information for development. The decision to request an intervener should be based on discussion of three things:

1. General information about deaf-blindness including implications for development, teaching strategies, communication approaches, and the concept of the intervener.
2. An up-to-date, appropriate and comprehensive assessment of the individual student's current abilities, learning styles, and educational needs, preferably involving several different professionals and family members.
3. Consideration of the existing or proposed program for the student, including such aspects as the ratio of adults to students, curriculum, communication systems used, and the physical environment.

What are the common misconceptions when an intervener is requested for a student?

- a. People may think that the student is not yet ready—cognitively, developmentally, linguistically, or emotionally—for this level of support because they are thinking of the intervener as a sign language interpreter (see Morgan, 2001). If the case for providing an intervener is made well, then it should be obvious that there can be no such thing as a student with deaf-blindness who ‘...is not yet ready...’ for this kind of support, although there may be students within the population of children with deaf-blindness who do not need it, or do not need it any more.
- b. Sometimes there is a feeling that what the parents are asking for is something that would actually help every student in the class, and it is not fair for one child to have it if the others cannot. This suggests that the case for an intervener for the child with deaf-blindness has not been made clearly and precisely enough following the guidelines in Points 1 to 3 above. The request for support from an intervener should be made because, for that particular child, it represents the best—and in many cases the only—way to implement the child's IEP.

Fact sheets from California Deaf-Blind Services are to be used by both families and professionals serving individuals with dual sensory impairments. The information applies to students 0–22 years of age. The purpose of the fact sheet is to give general information on a specific topic. More specific information for an individual student can be provided through individualized technical assistance available from CDBS. The fact sheet is a starting point for further information.

- c. A frequent challenge is the absence of anyone in the district/county who could train and support an intervener to work with the student. There is now a body of useful literature on this topic, as on other aspects of deaf-blind education (see Belote, 2002). The state deaf-blind project will be able to make this information available, and may also offer other support such as contributing to the assessment process and providing training.
- d. Everyone wants the student to learn to relate to peers and to adults within the class and throughout the school, and sometimes it is thought that an intervener will block this development and keep the student isolated (see Hartmann *It's Only Natural* in this edition of *reSources*). In fact, the intervener is not intended to act as a barrier between the student and other people except where these social contacts would be inappropriate, distracting, or counter-productive. For many students with deaf-blindness, the intervener is likely to be the key figure in facilitating social interactions with others, a process that might need to be planned and structured with great care over a considerable period of time.
- e. When people want a student with deaf-blindness to experience full or partial inclusion in general education settings, they sometimes oppose the idea of an intervener as they think that it will be counter-productive and stigmatizing in some way. Yet for many students with deaf-blindness there is no possibility of effective functioning in mainstream settings without this support as an essential prerequisite.
- f. Another common objection is that the student may become dependent upon the intervener, and that this will be a bad thing. In fact, the student will almost certainly need to become dependent upon the intervener as part of the process of developing trust and building a positive relationship, so that together they will then be in a position to work on whatever is necessary. Encouraging this dependence is a deliberate strategy, but it is a means to an end and not a goal in itself.

For any school district, providing an intervener to support a student with deaf-blindness undoubtedly represents a significant expense, and also a leap into the unknown which carries the likelihood of ongoing complications and challenges. However, there is growing evidence that an intervener, when used effectively and successfully, can be a powerful tool for implementing the IEP for a wide range of students with deaf-blindness. We owe it to the district administrators, and to the students themselves, to prepare the case for intervention with care and clarity, and to be ready and able to explain and educate when we meet with understandable concern and hesitancy.

Useful Reading

Alsop, L. (Ed.) (2002). *Understanding deafblindness: Issues, perspectives, and strategies*. Logan, Utah: SKI-HI Institute, Utah State University.

Alsop, L., Blaha, R., & Kloos, E. (2000). Briefing paper: The intervener in early intervention and educational settings for children and youth with deafblindness. Retrieved from www.edu/ntac/intervener.htm.

Belote, M. (2002). *Effective Use of One-on-Ones for Children who are Deaf-Blind*. *reSources*, (10)12, Winter 2002 (www.sfsu.edu/~cadbs/News.html).

DB-LINK website has a Selected Topics section on 'Interveners' at www.tr.wou.edu/dblink/lib/topics/single_topic.cfm?topic=Interveners&d_topic=Intervener.

Morgan, S. (2001). "What's My Role?" A comparison of the responsibilities of interpreters, interveners, and support service providers. *Deaf-Blind Perspectives*, (9)1, Fall 2001 (www.tr.wou.edu/tr/dbp).



(800) 822-7884 VOZ/TTY
 (415) 405-7562 FAX
 www.sfsu.edu/~cadbs

Hoja de Datos

Cosas para recordar cuando Ud. solicita un interventor para su hijo

por David Brown, Especialista en Educación de CDBS

Aunque el uso de los interventores para los niños sordo-ciegos tiene una larga historia, y hay un crecimiento constante de las investigaciones y la literatura que apoyan esta idea (por ejemplo, vean el sitio en el Internet DB-LINK; y Alsop, Blaha y Kloos, 2000), puede haber una confusión considerable cuando los padres solicitan que se le proporcione un interventor a su hijo(a). Posiblemente los padres no tengan una idea clara sobre la razón de precisamente por qué su hijo(a) necesita un interventor, y pocos profesionistas educativos van a estar familiarizados con la idea, ya que la sordo-ceguera es una discapacidad de muy baja incidencia. La experiencia nos ha mostrado que la confusión se minimiza si los padres tienen una idea clara de por qué su hijo necesita un interventor, algún concepto de lo que el interventor debe de hacer y por qué, y una comprensión de los conceptos erróneos más comunes que surgen cuando por primera vez se menciona la idea del servicio de un interventor.

¿Por qué su hijo(a) necesita un interventor? El concepto de un interventor está específicamente relacionado a las características de la sordo-ceguera como una discapacidad que limita el acceso a información esencial para el desarrollo de la persona. La decisión de solicitar un interventor debe de estar basada en la consideración de tres puntos:

1. La información general sobre la sordo-ceguera, incluyendo las implicaciones para el desarrollo, las estrategias de enseñanza, los métodos de comunicación y el concepto del interventor;
2. Una evaluación actualizada, apropiada e íntegra de las habilidades, estilos de aprendizaje y necesidades educativas actuales del estudiante como individuo, de preferencia con la participación de varios profesionistas y miembros de la familia;
3. Una evaluación del programa educativo existente del estudiante o el programa propuesto, incluyendo aspectos tales como la proporción de adultos a estudiantes, el plan de estudios, los sistemas de comunicación usados y el ambiente físico.

¿Cuáles son los conceptos erróneos cuando se solicita un interventor para un estudiante?

- a. Posiblemente las personas piensen que el estudiante no esté listo(a) en los aspectos cognoscitivos, lingüísticos, emocionales o del desarrollo para aprovechar de este nivel de apoyo, ya que piensan en el interventor como si fuera un interprete del lenguaje se señas (vea Morgan, 2001). Si el caso para proporcionar un interventor está bien presentado, debe de ser obvio que no es posible que haya un estudiante sordociego que ‘...no esté listo...’ para este tipo de apoyo, aunque posiblemente haya estudiantes dentro de la población de niños sordociegos que no lo necesiten, o que lo han tenido y ya no lo necesitan.

Las hojas de información de California Deaf-Blind Services están disponibles para que las usen tanto las familias como los profesionistas que dan servicio a los individuos con impedimentos sensoriales duales. La información corresponde a estudiantes de 0 a 22 años de edad. El propósito de las Hojas de Información es ofrecer información general en un tema específico. Se puede proporcionar más información específica para un estudiante en particular a través del apoyo técnico individualizado disponible en CDBS. La Hoja de Información es un punto de inicio para empezar a reunir más información.

- b. Algunas veces existe la idea de que los padres están pidiendo algo que realmente podría ayudar a todos los estudiantes de la clase, y que no es justo que un niño(a) lo tenga si los otros no lo van a tener. Esto sugiere que el caso para solicitar un interventor para el niño sordociego no ha sido hecho con claridad y precisión suficiente, siguiendo la guía arriba indicada en los Puntos 1 a 3. La solicitud para recibir el apoyo de un interventor se debe de hacer porque, para ese niño en particular, representa la mejor forma—y en muchos casos la única—de implementar el IEP del niño.
- c. Un problema que se presenta con frecuencia es la ausencia de alguien del distrito o condado que pueda entrenar y apoyar a un interventor para que trabaje con el estudiante. Ahora hay literatura útil sobre este tema, al igual que literatura sobre otros aspectos de la educación del niño sordo-ciego (vea Belote, 2002). El proyecto del estado para sordociegos va a tener esta información disponible, y posiblemente también ofrezca otros tipos de apoyo, tales como contribuir al proceso de la evaluación y proporcionar entrenamiento a los interventores.
- d. Todos quieren que el estudiante aprenda a relacionarse con sus compañeros y con los adultos dentro de la clase y de la escuela, y algunas veces se piensa que un interventor va a bloquear este desarrollo y que va a mantener al estudiante aislado (vea Hartmann, *Es lo Natural*, en esta edición de reSources). De hecho, el papel del interventor no es actuar como una barrera entre el estudiante y las otras personas, excepto cuando haya contactos sociales que pudieran ser inapropiados, contra productivos o una distracción. Para muchos estudiantes sordociegos, es probable que el interventor sea la figura clave para facilitar las interacciones sociales con los demás, el cual es un proceso que posiblemente deba ser planeado y estructurado con mucho cuidado durante un período de tiempo considerable.
- e. Cuando las personas quieren que un estudiante sordociego tenga una experiencia de participación completa o parcial en situaciones de educación general, estas personas algunas veces están en contra de la idea de un interventor, ya que piensan que va a ser contra productivo y que va a estigmatizar al estudiante de alguna manera. Sin embargo, para muchos estudiantes sordociegos, no hay la posibilidad de funcionar efectivamente en un programa integrado sin este apoyo como un pre-requisito esencial.
- f. Otra objeción común es que posiblemente el estudiante llegue a depender del interventor, y que eso sería malo para el estudiante. De hecho, es casi seguro que el estudiante va a necesitar depender del interventor como parte del proceso de desarrollar confianza y aprender a establecer una relación positiva, para que juntos puedan estar en una posición para trabajar en lo que sea necesario. Desarrollar esta dependencia es una estrategia deliberada, pero ésta sólo es una manera de lograr el objetivo, no es una meta en sí.

Para cualquier distrito escolar, proporcionar un interventor para apoyar a un estudiante sordociego ciertamente representa un gasto significativo, y también es una entrada a un área desconocida que tiene la probabilidad de complicaciones y problemas recurrentes. Sin embargo, hay evidencia de que un interventor, cuando se usa efectiva y exitosamente, puede ser una poderosa herramienta para implementar el IEP en un amplio rango de estudiantes sordociegos. Es nuestra responsabilidad para con los administradores del distrito escolar y con los mismos estudiantes, preparar el caso con cuidado y claridad para solicitar un interventor, y estar listos y preparados para explicar y educar a las personas que tengan dudas y preocupaciones naturales.

Lecturas Útiles

Alsop, L. (Ed.) (2002). *Understanding deafblindness: Issues, perspectives, and strategies*. Logan, Utah: (Entender la Sordoceguera: Problemas, Perspectivas y Estrategias) SKI-HI Institute, Utah State University.

Alsop, L., Blaha, R., y Kloos, E. (2000). Resúmen: The intervener in early intervention and educational settings for children and youth with deafblindness. (El interventor en intervenciones tempranas y en situaciones educativas para niños y jóvenes sordociegos). Obtenido en www.edu/ntac/intervener.htm.

CDBS anuncia

El Verano del 2006 Habrá un Taller de Entrenamiento para los Interventores de Todo el Estado

**del 2 al 4 de agosto del 2006 • de 9:00 AM a 4:00 PM
en Los Ángeles (el lugar específico será anunciado después)**

Un entrenamiento íntegro para: 1) las personas que actualmente dan servicio como interventores (por ejemplo, para-profesionales individuales “uno a uno” que trabajan con niños y jóvenes que son sordo-ciegos), y 2) miembros del personal docente y miembros de la familia que están o que van a estar en la posición de darle ayuda a los interventores o de entrenar a futuros interventores.

Nivel I: del 2 al 4 de agosto del 2006 (para los interventores y equipos que no participaron en los entrenamientos del 2004 o 2005)

Nivel II: el 4 de agosto del 2006 (un entrenamiento intensivo de un día para los interventores y equipos que completaron la iniciativa regional de entrenamiento del 2004/2005)

El contenido del entrenamiento va a estar basado en las *Destrezas Necesarias para Entrenar a los Interventores para Trabajar con Niños o Estudiantes con Sordoceguera (Competencies for Training Interveners to Work with Children/Students with Deafblindness)* que fue desarrollado por la Asociación Nacional de Apoyo a los Interventores (National Intervener Task Force). Se van a tratar las destrezas principales y las destrezas específicas relacionadas con el niño(a), tomando en cuenta ocho estándares.

Estándar 1: Demostrar conocimiento sobre la sordoceguera y el impacto que tiene en el aprendizaje y el desarrollo;

Estándar 2: Demostrar el conocimiento del proceso de la intervención y del papel que tiene el interventor, además de tener la habilidad para facilitar este proceso;

Estándar 3: Demostrar el conocimiento de la comunicación, incluyendo los métodos, adaptaciones y el uso de la tecnología de apoyo, además de tener la habilidad para facilitar el desarrollo y el uso de las habilidades de comunicación;

Estándar 4: Demostrar el conocimiento del impacto que tiene la Sordoceguera en el desarrollo psicológico, social y emocional de la persona, y tener la habilidad de facilitar el bienestar social y emocional de la misma;

Estándar 5: Demostrar el conocimiento de los temas y sistemas sensoriales, cubriendo los cinco sentidos y la habilidad para facilitar el uso efectivo de estos sentidos;

Estándar 6: Demostrar el conocimiento de las estrategias motoras, de movimiento, y de orientación y movilidad (O y M) que son las apropiadas para los niños y estudiantes que son sordo-ciegos, y tener la habilidad para facilitar las destrezas de orientación y movilidad;

Estándar 7: Demostrar el conocimiento del impacto que tienen las discapacidades adicionales en el niño(a) o estudiante que es sordo-ciego y tener la habilidad de proporcionarle el apoyo apropiado;

Estándar 8: Demostrar el profesionalismo y la ética en el trabajo.

Se les sugiere a los solicitantes que se inscriban en equipos de dos personas (por ejemplo, el interventor y otro miembro del personal de la escuela) o de tres personas (por ejemplo, el interventor, un miembro del personal de la escuela y un familiar). Va a estar disponible una cantidad limitada de ayuda financiera para apoyar la asistencia de equipos que vengan de afuera del área de Los Ángeles. La ayuda financiera será usada para cubrir el costo del avión, las millas manejadas y/o hospedaje. No se va a cobrar la inscripción a este taller, sin embargo es un requisito que los participantes asistan a todo el entrenamiento y que notifiquen a CDBS la cancelación de su participación con por lo menos seis semanas de anticipación para que ese espacio se le pueda dar a personas que están en la lista de espera.

Para solicitar los materiales de inscripción, o para más información sobre este taller de entrenamiento, por favor póngase en contacto con Maurice Belote, Coordinador del Proyecto CDBS al 415-405-7558 o por correo electrónico (email) a mbelote@sfsu.edu. Los paquetes de inscripción deben ser llenados y enviados a CDBS antes del 9 de junio del 2006. El cupo es limitado y por eso los animamos a que se inscriban lo más pronto posible.

California Deaf-Blind Services está patrocinado por la Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación de los EE.UU. (Concesión #H326C030017).



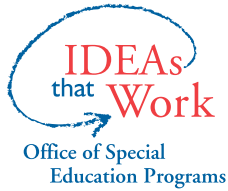
Servicios de California para la Sordo-ceguera

reSources

EditorMaurice Belote
Diseño & Elaboración Rebecca Randall

CDBS reSources es publicado cada trimestre por Servicios de California para la Sordo-ceguera.

Este boletín está patrocinado total o parcialmente por la Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación de los Estados Unidos, (Acuerdo Cooperativo No. H326C030017). Sin embargo, las opiniones expresadas en el boletín no necesariamente reflejan la política o posición de la Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación de los Estados Unidos, y no se debe sobreentender ninguna aceptación oficial del Departamento de Educación. Nota: No hay restricciones de derecho de autor en este documento; sin embargo por favor dé crédito al origen y apoyo de los fondos federales cuando se copie todo o una parte de este material.



Origen de los fondos: Ley pública 105-17, Título I - Enmiendas al Acto de Educación para Individuos con Discapacidades, Parte D, Subparte 2, Sec. 661(i)(1)(A)

Servicios de California para la Sordo-ceguera

Personal

(800) 822-7884 Voz/TTY

Maurice BeloteCoordinador del Proyecto
David Brown Especialista Educacional
Liz Hartmann.....Especialista Consultor
Jackie KenleyEspecialista Familiar
Myrna Medina.....Especialista Familiar
Rebecca Randall..... Información Tecnológica
Gloria Rodriguez-Gil.....Especialista Educacional

San Francisco State University
1600 Holloway Avenue
San Francisco, CA 94132-4201
(800) 722-7884 toll-free
(415) 405-7560 voz/TTY
(415) 405-7562 fax
www.sfsu.edu/~cadbs

California Deaf-Blind Services
San Francisco State University
1600 Holloway / Pacific Plaza
San Francisco, CA 94132-4201

ADDRESS SERVICE REQUESTED

