

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

**METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESORADO DE APOYO
ITINERANTE EN DISCAPACIDAD VISUAL DE LA REGIÓN DE SAN JOSÉ EN
LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DEL SISTEMA BRAILLE A LA POBLACIÓN
ESTUDIANTIL EN CONDICIÓN DE CEGUERA**

Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en
Educación Especial con énfasis en Discapacidad Visual.

Integrantes:

Nicole Saray Arroyo Herrera - A90639
Fiorella Campos Sánchez - B21373
Melissa María Carballo Ulate - B11443
Gabriela Vanessa González Porras - B22965
Andrea Solano Bastos - B16323
Eilyn Cristin Vargas Chaves - B06591

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

2018

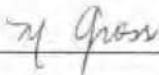
TRIBUNAL EXAMINADOR



Dra. Rocío Deliyore Vega
Representante
Dirección de la Escuela de Orientación y
Educación Especial



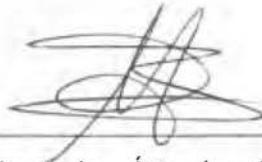
M.Ed. Julieta Solorzano Salas.
Representante
Escuela de Orientación y Educación
Especial



M.Ed. Martha Gross Martínez
Lectora del Seminario de Graduación



Dra. Laura Stiller González
Lectora del Seminario de Graduación



Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes
Directora del Seminario de Graduación

Agradecimientos

A Dios, por ser nuestro acompañamiento incondicional y permitirnos concluir esta importante etapa de nuestras vidas con éxito.

A nuestras familias por todo el apoyo brindado durante este proceso.

A la Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes, por ser tan excelente guía y directora de este innovador proyecto. Sin su apoyo, asesoría, dedicación, experiencia y enseñanzas no hubiese sido posible concluir esta importante meta.

A la Universidad de Costa Rica, por permitirnos acceder a realizar este importante proyecto y ser nuestra alma mater.

A las docentes colaboradoras por habernos apoyado de manera desinteresada en el desarrollo de este proyecto.

A las profesoras Laura Stiller y Martha Gross, lectoras de nuestro proyecto, por hacer que veamos nuestros errores como un aprendizaje y potenciar el desarrollo de nuestra capacidad crítica.

Y a cada persona que ha hecho posible que este proyecto se haya llevado a cabo con su ayuda y oraciones.

¡Muchas gracias!

Dedicatoria

Le dedico la culminación de este proceso a Dios quién fue el que me proveyó de la fuerza, conocimiento y habilidades para completar con éxito este proceso académico (Salmo 86:12). También a mi familia e iglesia (padres, esposo, hermanos, cuñado y mi abuelita Cruz y Rogelio) ya que me brindaron apoyo, oración y motivación. ***Eilyn Vargas Chaves.***

A mi mamá, guerrera incansable, luchadora que me ha dado más de lo que la vida pueda desear. A mi papá, inspiración y el hombre de mi vida, porque hemos llegado muy lejos. A mi hermana, luz de mi vida y motivación para querer ser más. ***Fiorella Campos Sánchez.***

A mis padres, por ser parte fundamental de mi vida, por el amor y la entrega sin condiciones, por haber superado muchas etapas, de la mano de Dios, juntos como familia. A mis hermanos, por ser y estar. ***Melissa Carballo Ulate.***

Primeramente, a Dios por permitirme concluir esta etapa, dándome la fuerza para luchar cada día. Se lo dedico a mi familia por acompañarme en todo mi proceso educativo y darme la mejor herencia, mi educación, este logro es también de ustedes. Por último, a José Augusto por ese apoyo incondicional y la paciencia que me ha mostrado. ***Nicole Arroyo Herrera.***

A Dios que ha sido mi sostén y mi fortaleza durante este proceso y a lo largo de mi vida, porque todo se lo debo a Él. A mis padres que son parte esencial y me han guiado para siempre ser una mejor persona. A mi hermana y Kenneth que han estado a mi lado brindándome su apoyo incondicional y motivación para seguir adelante. ***Andrea Solano Bastos***

Quiero dedicarle este proceso y todos los sueños que vengan a Dios, mi Creador, por ser mi roca y mi fortaleza. A mi madre Xinia, por ser mi consuelo y fuerza; a mi padre Asnaldo por enseñarme a ganar todo por mi cuenta y bendecirme a diario. A mis abuelos Faustino y María Eugenia por sus oraciones, así como a Diego por sus consejos, paciencia y apoyo. Los amo. ***Gabriela Vanessa González Porras.***

Índice general

Agradecimientos	III
Dedicatoria	IV
Índice general	V
Índice de tablas.....	VIII
Abreviaturas	IX
CAPÍTULO 1.....	12
ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.....	12
Objetivo General:.....	18
Objetivos Específicos:	18
CAPÍTULO 2.....	19
REFERENTE TEÓRICO.....	19
2.1 Historia de la atención de la población en condición de ceguera	19
2.2. Educación de la población en condición de ceguera en Costa Rica	24
2.3. Sistema de lectura y escritura Braille	33
2.4. El modelo dual de reconocimiento de la palabra en el sistema Braille.	37
2.5. Enseñanza de la lectura del sistema Braille.....	42
CAPÍTULO 3.....	48
MARCO METODOLÓGICO	48
3.1. Tipo y Diseño de investigación	48
3.2. Población participante	49
3.3. Técnicas e instrumentos	52
3.4. Procedimiento.....	56
3.5. Análisis de la información	61
CAPÍTULO 4.....	65
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	65
4.1. Pre-requisitos para el aprendizaje de la lectura del sistema Braille en estudiantes en condición de ceguera, según el profesorado del servicio de apoyo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José.....	66

4.1.1. Pre-requisitos generales	66
4.1.2. Pre-requisitos específicos.....	70
4.2. Metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille del profesorado del servicio de apoyo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José	73
4.2.1. Métodos	74
4.2.2. Técnicas	78
4.2.3. Materiales.....	88
4.3. El modelo dual de reconocimiento de la palabra y la metodología de la enseñanza de la lectura del sistema Braille que utiliza el profesorado de apoyo educativo itinerante de la Región Educativa de San José.....	89
4.3.1. Estimulación de la vía léxica	90
4.3.2. Estimulación de la vía subléxica	92
4.3.3. Adaptación a la enseñanza de la lectura del sistema Braille.....	96
4.4. Prácticas inclusivas en la enseñanza de la lectura del sistema Braille	100
Capítulo 5	111
Conclusiones y recomendaciones.....	111
5.1. Conclusiones	111
5.1.1. Sobre los pre-requisitos para el aprendizaje de la lectura del sistema Braille en estudiantes en condición de ceguera.....	111
5.1.2. Sobre la metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille del profesorado del servicio de apoyo itinerante en discapacidad visual	112
5.1.3. Sobre el modelo dual de reconocimiento de la palabra y la metodología de la enseñanza de la lectura del sistema Braille	113
5.1.4. Sobre las prácticas inclusivas en la enseñanza de la lectura del sistema Braille	115
5.2. Recomendaciones generales	115
Recomendaciones a la Universidad de Costa Rica	115
Recomendaciones al Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa	116
Recomendaciones a los centros educativos.....	116
5.3. Limitaciones.....	117

5.4. Futuros temas de investigación	117
Referencias Bibliográficas	118
ANEXOS.....	132
Anexo 1: Guión de Entrevista	133
Anexo 2: Guía de Auto-reporte	136
Anexo 3: Guía de validación de instrumentos	138
Instrucciones. Se les solicita respetuosamente llenar los siguientes datos:	139
Anexo 4: Resumen de la evaluación de expertos	146
Anexo 6: Estrategias para la enseñanza de la lectura del código Braille	187

Índice de tablas

Tabla 1

Población participante por región educativa e institución 34

Tabla 2

Agenda de entrevistas con las docentes participantes 41

Tabla 3

Macro categorías de Análisis 44

Abreviaturas

MEP	Ministerio de Educación Pública
ONCE	Organización Nacional de Ciegos Españoles
RCGF	Relación correspondencia grafema -fonema
UCR	Universidad de Costa Rica

Resumen

La presente investigación nace a raíz de la inquietud acerca de cuál ha sido la metodología utilizada por el profesorado de apoyo educativo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José en la enseñanza de la lectura del sistema Braille a la población estudiantil en condición de ceguera.

Se realizó una investigación cualitativa de diseño fenomenológico con la participación de ocho docentes de Educación Especial de cuatro instituciones educativas (Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller, Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, Centro de Educación Especial Santa Ana y Centro de Integración San Felipe Nery) que durante sus carreras profesionales, han enseñado a leer a estudiantes en condición de ceguera.

La información aportada por estas docentes mediante la entrevista y el auto-reporte, fue analizada con la técnica de análisis cualitativo (caracterización de las unidades de análisis, la codificación de categorías y la interpretación de los resultados) y validada por medio de la triangulación de los datos de tres diferentes fuentes: sustento teórico, docentes de apoyo educativo itinerante en discapacidad visual y el equipo investigador.

Entre los principales resultados se encuentra que el estudiantado en condición de ceguera debe desarrollar dos tipos de pre-requisitos para enfrentar el proceso de aprendizaje la lectura del sistema Braille: los generales el aprendizaje de la lectura en el estudiantado promedio (procesos cognitivos, las destrezas orales y la

segmentación fonética) y los específicos para el estudiantado en condición de ceguera (desarrollo del tacto y la cinestesia)

Las docentes participantes coincidieron en que no hay un método específico para la enseñanza de la lectura del sistema Braille, sin embargo, los tres métodos convencionales (fonético, silábico y palabra generadora) que usan son de marcha sintética, que ajustan a las características y particularidades de cada uno de sus estudiantes.

Además, se pudieron identificar actividades que muestran que el profesorado itinerante en Discapacidad Visual estimula tanto la vía léxica como la vía subléxica en el proceso de enseñanza de la lectura. Esto permite decir que sí se da un ajuste entre la metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille y el modelo dual de la palabra (vía léxica y vía subléxica), que era el principal objetivo de este estudio.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

Los estudios recientes sobre el aprendizaje de la lectura, realizados por investigadores como Vázquez (2011), Calvo y Carrillo (2011) Defior y Serrano (2011), Benítez y Borzone (2012); y Defior (2014) establecen el modelo dual para explicar la forma en que el cerebro reconoce las palabras mediante dos rutas: la ruta subléxica (indirecta o auditiva) y la ruta léxica (directa o visual).

La ruta subléxica conlleva la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema, es decir, la asociación del sonido con cada letra individual para la conversión de las palabras desconocidas o las pseudopalabras (agrupación de letras que forman palabras que parecen reales, pero carecen de significado) en sonidos y las secuencias de sonidos en palabras. Por su parte, la ruta léxica (directa o visual) implica un conocimiento inmediato de palabras conocidas, o sea, que ya han sido procesadas y guardadas en el léxico mental mediante las representaciones visuales.

Ahora bien, la relación entre modelo dual en el aprendizaje de la lectura del sistema Braille y el desarrollo de las representaciones visuales en la persona en condición de ceguera se puede denotar de acuerdo con la Comisión Braille Española (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2015), manifiestan que "estos procesos son similares en la lectura en tinta y en

Braille” (p.59). El acceso al significado global de las palabras familiares o conocidas en el desarrollo de la velocidad lectora se hace igualmente por la ruta léxica, ya que el sistema Braille le permite al estudiantado en condición de ceguera, identificar los primeros caracteres de una palabra que le dan los datos semánticos para inferir la palabra completa, proceso que Simón (1994) denominó indirecto-inferencial. La decodificación de palabras irregulares, desconocidas y pseudopalabras se realiza mediante la conversión grafema-fonema de tal forma que se va oralizando la palabra letra por letra.

Este criterio es compartido por el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (2011) pues considera que “El sistema de lectura y escritura y el proceso de alfabetización son los mismos tanto para los niños ciegos como para los niños videntes. Ambos realizan un proceso similar de apropiación al tratar de comprender el sentido de la lectura y escritura” (p.30).

De esta forma, si el Braille es “un elemento de configuración física particular utilizado por los niños ciegos para acceder al sistema alfabético” (Ministerio de Educación de la Nación de Argentina, 2011, p.30), aplica también para el estudiantado en condición de ceguera la tendencia actual de aprendizaje de la lectura que dice que para acceder al código alfabético se necesitan dos requisitos fundamentales: la conciencia fonológica y las reglas de correspondencia grafema-fonema (Silva, 2015).

Siendo así, los métodos de marcha sintética, a saber, el alfabético, el fonético y el silábico, son los más convenientes para la enseñanza de la lectura del Braille, ya que, como afirman Martínez y Polo (2004, p. 69), “nuestra lengua favorece la utilización de métodos sintéticos para el aprendizaje de la lectoescritura, es decir letra a letra, o como mucho, sílaba a sílaba, que es, precisamente la metodología que presentan la mayoría de los métodos de aprendizaje del sistema Braille”.

La Comisión Braille Española (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2015) respalda esta posición, pues asegura que los métodos sintéticos, en principio, son los más fácilmente adaptables, los que más respetan la forma de percibir el estudiantado en condición de ceguera y los que más podrían apoyar al profesorado de aula y al de Educación Especial, “es probable, por tanto, que el niño pueda realizar el aprendizaje de la lectoescritura al mismo tiempo que sus compañeros, con el beneficio que esto supone para todos” (p.77).

En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública (MEP) implementó un nuevo Plan de Estudios de Español para I Ciclo de Educación General Básica (2013) que, a pesar de que no propone un único método de enseñanza de la lectura, plantea como principio básico el desarrollo de la correspondencia grafema-fonema, requisito básico en los métodos sintéticos.

Esto resulta conveniente para la población estudiantil en condición de ceguera, no sólo desde el punto de vista didáctico, sino desde el ámbito socioemocional, pues podría usar el mismo método que el resto de sus compañeros y compañeras, con los ajustes necesarios a sus características y necesidades educativas.

Por lo tanto, esta investigación responde al estudiantado de la Licenciatura en Discapacidad Visual como un medio de conocimiento de las metodologías y prácticas más adecuadas para enseñar la lectura del código Braille a las personas con ceguera. La brinda a los docentes la preparación en métodos de enseñanza para favorecer el avance del estudiantado en la enseñanza y aprendizaje de la lectura siguiendo procesos que van ligados a la línea inclusiva que actualmente se propone en la educación costarricense.

Es aquí donde surge la inquietud de cuál ha sido la metodología utilizada por el profesorado de apoyo educativo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José en la enseñanza de la lectura del sistema Braille a la población estudiantil en condición de ceguera. Para dar una respuesta inicial, se hizo una búsqueda de investigaciones realizadas con la enseñanza de la lectura del sistema Braille en nuestro país. Sin embargo, lo que se encontraron fueron estudios relacionados con la enseñanza de la lectura en población estudiantil con otras condiciones de discapacidad, que se citan aquí como evidencia de la falta de investigaciones en este tema.

Entre los hallazgos, se tiene un estudio de León (2007), quién realizó una propuesta de lectura y escritura en y para la diversidad, cuyo objetivo principal era desarrollar habilidades y destrezas para la adquisición de estos procesos, partiendo de los antecedentes lingüísticos de los niños y las niñas para lograr niveles superiores. La temática se abordó en los Ciclos de Transición y Materno Infantil, donde el estudiantado empezó a evidenciar inquietudes, necesidades e intereses por aprender a leer y escribir. De esta manera, se logró describir cinco talleres que proponen el desarrollo de vivencias pedagógicas que estimulan estas habilidades y a la vez, retoman los valores de la convivencia en la diversidad, con el fin de satisfacer los deseos, intereses y necesidades por aprender el código alfabético.

Más recientemente, se encontró un estudio realizado por Arias, Badilla, Chinchilla, Mata y Orozco (2015), que consistía en analizar las estrategias que mediaron en el aprendizaje de la lectura en estudiantes con discapacidad múltiple del Centro de Educación Especial Carlos Luis Valle Masís en Cartago, con la participación de ocho docentes de esa institución. El principal hallazgo fue que partían de un diagnóstico exhaustivo, elegían el método a partir de necesidades y características, y su proceder se realizaba con base en una técnica específica. Asimismo, las autoras diseñaron una serie de sugerencias para el abordaje de la lectura en población con

discapacidad múltiple, para orientar al profesorado que empieza su quehacer pedagógico con esta población estudiantil.

De igual forma, Berrocal, Hidalgo, Mora, Ortiz, Rojas y Solórzano (2016), realizaron una investigación sobre la enseñanza de la lectura y escritura con personas con discapacidad múltiple, pero como estudio de caso con tres estudiantes de un centro de Educación Especial. Se aplicó un plan educativo individualizado para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Con el primer estudiante se utilizó el método fonético y una estrategia pictórica ya que el niño tenía destrezas fonéticas previas. Con el segundo se utilizó el método global con palabras generadoras, apoyado en su tablero de comunicación. Con el tercer estudiante se trabajó un método global por los intereses del niño. Entre los principales hallazgos se encontró que los perfiles de entrada carecen de contenidos que describan los aprendizajes relacionados a la lectura y escritura; además, la adquisición de la lectoescritura favorece la participación del estudiante en otros contextos, ya que trasciende de lo académico a lo integral.

De acuerdo con los temas de estudio citados anteriormente y a partir de una búsqueda bibliográfica exhaustiva, se puede decir que la enseñanza de la lectura del sistema Braille a la población en condición de ceguera, como tema de investigación en Costa Rica está desierta, razón por la cual la

presente propuesta resulta de suma importancia, pues pretende cumplir con los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Analizar la metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille, que utiliza el profesorado de apoyo itinerante en discapacidad visual, de la Región de San José con la población estudiantil en condición de ceguera.

Objetivos Específicos:

1. Describir la metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille que utiliza el profesorado de apoyo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José con la población estudiantil en condición de ceguera.
2. Determinar el ajuste entre el modelo dual de reconocimiento de la palabra y la metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille que utiliza profesorado de apoyo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José con la población estudiantil en condición de ceguera.
3. Establecer recomendaciones para la enseñanza de la lectura del sistema Braille en la población estudiantil en condición de ceguera, al profesorado de apoyo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José desde el modelo dual de reconocimiento de la palabra.

CAPÍTULO 2

REFERENTE TEÓRICO

En el enfoque actual de la educación inclusiva, la condición de discapacidad de una persona deja de ser un problema y pasa a formar parte de la diversidad estudiantil, por lo que requiere ser atendida, en forma equitativa, dentro del mismo contexto de aula. Sin embargo, esto no ha sido siempre así, particularmente con la población estudiantil en condición de ceguera, como podrá verse en los siguientes apartados.

2.1 Historia de la atención de la población en condición de ceguera

De acuerdo con Hernández (2011), en la historia se distinguen tres etapas que describen las posibilidades de educación y desarrollo de las personas ciegas, a saber: de mendicidad, de asilo y de integración.

La primera etapa, denominada **de mendicidad**, se caracterizó por la ignorancia, el desconocimiento y el desinterés absoluto hacia las personas con discapacidad. De acuerdo con Hernández (2011), a estas personas se les aplicaba la eliminación física desde que nacían, y los que no morían se convertían en mendigos o se les consideraba con poderes sobrenaturales. Los médicos y los sacerdotes dominaban la situación, movidos por

finalidades curativas, pero con mínimas intenciones educativas o formativas de aceptación.

La percepción social de la ceguera en esta época era de inferioridad y despojo, por lo que las personas ciegas deambulaban en las calles y mercados, exponiéndose a la miseria y al abandono, al sentimiento de lástima, misericordia y deprivación, lo que traía consigo una falta de atención por parte del medio.

En el año 970 a.C. en Egipto, en la Universidad de Al-Ashar, surgió el primer programa educativo documentado para personas ciegas. Con este se enseñaba la memorización de todo el material que se impartía a estas personas, lo que conllevaba alrededor de unos 12 años. Otra modalidad educativa que se desarrolló fue la de Dídimos de Alejandría o Dídimos el ciego (311- 358), quien inventó un procedimiento que constaba de unas piezas de marfil o madera de boj en donde las letras tenían relieve (Kirtley, citado por Ipland y Parra, 2009).

La segunda etapa se denominó **de asilo** porque surgieron instituciones que se encargaban de cubrir las necesidades básicas de las personas con discapacidad, sin preocuparse de su educación ni preparación laboral (Hernández, 2011). Las personas con discapacidad, organizadas y apoyadas

por movimientos de caridad de la iglesia católica, lograron el primer asilo registrado que se ubicó en las montañas de Siria (Ipland y Parra, 2009).

De acuerdo con López (2004), en este período se comienza a percibir alguna preocupación por la formación de las personas con discapacidad, particularmente por la persona ciega en China, donde se iniciaron procesos que promovían una educación más específica para ellas, como la Dinastía Sui (590- 618) que utilizaron planchas en relieve para la impresión de libros, haciendo de la vía háptica el canal para la lectura (López, 2004).

Con el tiempo, el interés por la educación de la población en condición de ceguera fue creciendo con los diferentes intentos de enseñanza y participación. Martínez y Polo (2004) mencionan algunos ejemplos, entre ellos: en 1517 se utilizaron letras en relieve hechas de madera como medida para la enseñanza de la lectoescritura; en 1545, Rampatezzo (Italia) escribió el libro *Ejemplares de letras grabadas en madera para instruir a los ciegos*, en el que se utilizaban letras en relieve móviles, las que por medio del tacto se reconocían y posteriormente se transcribían; en 1580, Francisco de Lunas (España) escribió el *Arte de escribir la letra bastarda española*, donde se incluían reglas de como las personas ciegas podían escribir los trazos de las letras, esto con los ojos cerrados o vendados.

La tercera etapa, **de integración** según Hernández (2011), implicó el derecho de la persona con discapacidad a la educación y a ocupar lugares importantes en la sociedad. Sin embargo, era la persona la que requería de adaptaciones para poder encajar en el sistema, sin modificar el mismo, por lo que la condición de discapacidad era primera (Muntaner, 2010).

La educación de las personas con discapacidad se daba en instituciones especializadas en la atención de condiciones específicas, ya que, como expone Espejo de la Fuente (1993) "subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela" (p.26).

Desde esta perspectiva, en el año 1784, fue fundado el Instituto Nacional para Ciegos Jóvenes de París, por Valentín Haüy, quien buscó cambiar la discriminación por la productividad de las personas con discapacidad visual (Lafuente de Frutos, 2012). En este lugar se utilizaba el sistema de las *Varillas Entrecruzadas*, único método conocido en ese momento para el aprendizaje de la lectura y escritura para las personas en condición de ceguera.

En 1827, Louis Braille, profesor de este instituto y estudiante egresado de él, descontento por este método, se esforzó por buscar una alternativa más fácil y eficaz, logrando así desarrollar el sistema Braille. En 1878, en el Congreso

Internacional se impulsó a utilizarlo como el método universal, gracias a su funcionalidad y adaptación para las personas en condición de ceguera. (Lafuente de Frutos, 2012).

Superadas las tres etapas históricas señaladas por Hernández (2011), el enfoque actual se orienta hacia la **inclusión** educativa, término que nació con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990), celebrada en Tailandia, en 1990, donde se debatió el que la población con discapacidad fuera incluida bajo el lema: “educación para todos”.

A partir de la Declaración de Salamanca en 1994 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994), se propone que la escuela ordinaria sea capaz de solventar las necesidades y la educación de todo tipo de población, sin importar su condición.

En el 2005, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005) definió el término de inclusión como un “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 7). Para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010), la inclusión “es un conjunto de procesos y de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación” (p. 12).

Con este nuevo enfoque educativo se busca incluir al estudiantado en condición de discapacidad, incluyendo aquél en condición de ceguera, en la mayoría de las actividades junto con el resto del estudiantado, ya que parte de la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y las niñas en un mismo contexto, siempre y cuando se le den los apoyos educativos que requieren (Muntaner, 2010).

Con respecto a Costa Rica ¿cuál ha sido su proceso histórico?

2.2. Educación de la población en condición de ceguera en Costa Rica

La atención educativa de la población con discapacidad en Costa Rica inició con la creación de la primera escuela de enseñanza especial, en 1939, hoy Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell. A partir de este hecho, Murillo (1992) organizó el desarrollo histórico de la Educación Especial en Costa Rica en 4 etapas: I Etapa, pionera; II Etapa, de desarrollo conceptual estructural de la rehabilitación; III Etapa, de consolidación y perfeccionamiento; y IV Etapa, de normalización.

En la I Etapa, pionera, que va de 1940 a 1965, el enfoque corresponde a un modelo rehabilitador basado en un paradigma de atención médico-terapéutico, el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell abrió sus puertas para la atención de niños y niñas con discapacidad intelectual y trastornos de la palabra. Al año siguiente, en 1940, se creó la

Sección de Ciegos y Ambliopes Profundos, denominada posteriormente como Departamento de Deficientes Visuales.

Cuatro años después se estableció la Ley Constitutiva 61 del 15 de marzo de 1944 donde se declaró de interés público a la Educación Especial Costarricense dándose el apoyo estatal a la creación de nuevos centros de Educación Especial en el resto del país (Meléndez, 2005).

La II Etapa, que de acuerdo con Murillo (1992) es la de desarrollo conceptual estructural de la rehabilitación, comprende los años entre 1965 y 1978. En este período se continúa con el enfoque rehabilitador, pero cambia el paradigma hacia la educación institucionalizada. De esta forma, surge la formación de especialistas en las áreas de discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de conducta, por parte de la Universidad de Costa Rica (UCR) entre los años 1974 y 1979. Según Marín (2006), es en 1977, cuando la UCR junto con el Consejo Nacional de Rehabilitación, crearon la especialización en "defectivos visuales" (p.15).

Este mismo año se abrió en la Escuela Manuel Ortuño, en Desamparados, el aula recurso, servicio educativo donde se atendía al estudiantado en condición ceguera y baja visión, los cuales se encontraban integrados en secciones de I y II Ciclo de Educación General Básica. Esta experiencia, aunque no prosperó, fue la primera en Costa Rica donde estudiantes en

condición de ciegos y baja visión asistieron a las aulas regulares con el apoyo de docentes de Educación Especial.

Con esta modalidad de docente de apoyo itinerante, es que inicia la III Etapa de la historia de la Educación Especial en nuestro país, que Murillo (1992) la denomina de consolidación y perfeccionamiento. Este período se ubica entre los años 1979 y 1990 y se fundamenta en la filosofía de la integración escolar bajo el principio de normalización, ambos introducidos mundialmente desde el año 1971 por la Organización de las Naciones Unidas en la Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retardados Mentales (Organización de las Naciones Unidas, 1971).

El programa de apoyo itinerante hizo que en el año 1987 se cerrara la única residencia para niñez en condición de ciegos, ubicada en el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, debido a que los y las estudiantes de lugares lejanos ya no tenían que vivir en este lugar para ser atendidos, sino que los servicios llegaban hasta las distintas provincias del país.

Posteriormente, mediante el Decreto Ejecutivo N° 16831 del 3 de diciembre de 1985, se creó el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller, como una entidad de mínima desconcentración del Ministerio de Educación Pública, y cuya responsabilidad era atender las necesidades educativas de la

población joven y adulta con ceguera absoluta y baja visión del país (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, 2012).

De igual manera, en el año 1988, la estructura técnico-administrativa del Ministerio de Educación Pública del Departamento de Educación Especial se modificó, transformándose en una asesoría general con cuatro secciones: Sección de Educación Especial Escolarizada, Sección de Desarrollo Vocacional, Informática Educativa y Sección Comunitaria. En la Escolarizada se desarrollaban proyectos dentro del sistema regular con I, II Ciclo y Educación Especial con población con deficiencias visuales y en condición de ceguera (Marín, 2006).

A partir de 1991 empieza la IV Etapa histórica de la Educación Especial en Costa Rica, establecida por Murillo (1992) como de normalización, donde se consolida el enfoque de integración. En este período, la población con discapacidad en Costa Rica adquirió un respaldo legal importante con la creación de la Ley 7600 sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad en Costa Rica (Asamblea Legislativa, 1996); de la Política, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (Ministerio de Educación Pública, 1997), así como del Reglamento de la ley 7600 sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa, 1996).

En el año 2000, el Consejo Superior de Educación aprobó una serie de disposiciones relacionadas con las ofertas educativas de la Educación Especial en relación con horarios, programas, opciones de matrícula y otros elementos relacionados con la atención de la población estudiantil en condición de discapacidad.

A partir del 2005, el Ministerio de Educación Pública, mediante las Normas y Procedimientos para Manejo de los Servicios Educativos para Estudiantes con Discapacidad Visual (Ministerio de Educación Pública, 2005), tiene organizada la atención de la población con discapacidad visual de la siguiente manera:

En centros de Educación Especial:

- Estimulación Temprana (de 0 a 3 años).
- Maternal (de 3 a 5 años).
- Kínder (de 5 a 7 años).
- I Ciclo (de 7 a 10 años).
- II Ciclo (de 10 a 14 años).
- III Ciclo (de 14 a 17 años).
- IV Ciclo (de 17 a 20 años aproximadamente).

En servicios de apoyo educativo:

- De preescolar al IV Ciclo.

En servicios de formación laboral y de apoyo funcional.

- De 16 años en adelante.

El tipo de servicio que se le brinda al estudiantado depende de los apoyos educativos que requiere, de esta forma, se tiene atención al estudiantado en condición de ceguera en las siguientes modalidades (Ministerio de Educación Pública, 2005):

- Centros educativos y de formación especializados en deficiencia visual, de los que se destacan dos, el Departamento de Deficientes Visuales del Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell y El Instituto de Formación y Rehabilitación Helen Keller.
- Servicios de atención directa y de apoyo fijo en centros de Educación Especial, entre los que se encuentran: Escuela Carlos Luis Valle Masís en Cartago, Escuela de Rehabilitación La Pitahaya en San José, Centro de Atención Múltiple de Pococí, Escuela de Enseñanza Especial El Roble en Puntarenas, Escuela de Enseñanza Especial de Alajuela, Escuela de Enseñanza Especial de San Carlos, Escuela de Enseñanza Especial de San Ramón, Escuela de Enseñanza Especial de Pérez Zeledón, Escuela de Enseñanza Especial de Heredia, Escuela de Enseñanza Especial de Liberia.

- Servicios de apoyo itinerante para estudiantes que están incluidos en los niveles de Preescolar, de Enseñanza General Básica y Diversificada, así como de la modalidad de Aula Integrada en todo el país.
- Servicio de apoyo itinerante comunitario y domiciliario, brindado por el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller a todo el país.

Con la Ley N° 8661 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), en el año 2008, se vino a enfatizar el compromiso del Estado por una educación inclusiva como derecho de las personas con discapacidad, pues en el Artículo 24, Punto 1 se establece que

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación Pública, 2018, p. 10).

Sin embargo, no es hasta febrero del 2018, que el Departamento de Educación Especial y Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública, establece la directriz en la Circular DDC-DEE-0052-02-2018 titulada Líneas de acción para los Servicios de apoyo educativo que se

brindan desde la Educación Especial en Educación Preescolar y Primero y Segundo Ciclos de Educación General Básica hace efectivo el compromiso hacia una educación inclusiva, al establecer que

los apoyos van a permitir a las personas con discapacidad una mayor autonomía, lo cual, desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, además, nos marca un rumbo de definido en su artículo 24, una educación inclusiva. Ratificada en la Agenda 2030, Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Ministerio de Educación Pública, 2018, p. 6).

Por lo anterior las Normas y Procedimientos para el manejo Técnico y Administrativo de los Servicios de discapacidad múltiple, discapacidad visual, problemas emocionales y de conducta, problemas de aprendizaje y retardo mental quedan obsoletos y se regirán en adelante por estas nuevas Líneas de Acción (Ministerio de Educación Pública, 2018).

Según esta disposición, “los servicios de apoyo educativo ofrecen un conjunto de acciones, realizadas por docentes en Educación Especial y puestas al servicio de la comunidad educativa, teniendo como finalidad primordial el logro de la autodeterminación del estudiantado con

discapacidad” (Ministerio de Educación Pública, 2018, p.9). No será un lugar físico, sino un conjunto de apoyos, acompañamiento y servicios brindados por una persona profesional docente, con el objetivo de identificar y eliminar las barreras que impidan la participación, promover el éxito en el proceso educativo y enriquecer la calidad de vida del estudiantado.

En el caso particular del estudiantado en condición de ceguera, el servicio de apoyo itinerante en discapacidad visual es la modalidad educativa encargada de velar por que se hagan efectivos esos ajustes, mediante una o un “docente especializado, en este caso en discapacidad visual, quien visita periódicamente un grupo de escuelas previamente asignadas, donde asisten estudiantes con dificultades visuales de determinada zona, con el fin de ofrecer los apoyos que son de su competencia” (Ministerio de Educación Pública, 2005, p. 18), entre ellos, la enseñanza del sistema de lectura y escritura Braille.

2.3. Sistema de lectura y escritura Braille

El habla como medio de comunicación inherente al ser humano, necesitó una forma específica para perdurar en el tiempo. Con la creación de la escritura se aseguró la persistencia de la historia de nuestros antepasados. En el caso específico de las personas en condición de ceguera, fue necesaria la adaptación del código escrito para que se adecuara a sus particularidades. Fue así como el sistema de Louis Braille se convirtió en la herramienta idónea para que la misma información hablada se plasmara en el papel.

El sistema Braille es, además de un código específico de lectura y escritura, un medio de comunicación alternativo a la visual, que pone en marcha mecanismos psíquicos y neurofisiológicos por completo diferentes a los implicados en la lectura y escritura convencionales a través del sentido de la vista (Martínez y Polo, 2004).

El sistema de escritura en tinta (para personas videntes) y el sistema de escritura en Braille, para la persona en condición de ceguera, poseen el descifrar las palabras por medio del canal perceptivo que más se adecue a las necesidades de la persona lectora, esto con un orden específico y sin saltarse ninguna letra, estableciendo una correspondencia entre grafemas y fonemas para la formación de palabras y frases (Dehaene, citado por Ministerio de Educación Pública, 2013)

Espejo de la Fuente (1993) señala que, mientras que la persona vidente puede captar con un golpe de vista la figura de la letra o de la palabra, una persona en condición de ceguera tiene que analizar con sus dedos (índices generalmente) cada una de las letras (o puntos), separando unas de otras. Los dedos no globalizan, no pueden captar de una vez una palabra porque la superficie de contacto de la yema de los dedos es muy pequeña.

En el sistema Braille se destaca la percepción háptica, la cual se define como “tacto en movimiento, en donde se utilizan sus manos como el órgano de prensión y de conocimiento” (Escuelas Católicas, 2010), razón por la cual, según Martínez y Polo (2004) se habla de un “lenguaje táctil” o un “lenguaje digital” en el caso de las personas lectoras de Braille, y un “lenguaje visual” u “ocular”, para las personas que usan la lectura convencional visual.

En el proceso de descifrado de las palabras, que se refiere a la capacidad de transformar los signos gráficos en lenguaje oral, las personas que utilizan su visión realizan movimientos sacádicos -movimientos oculares- para realizar el escaneo de la lectura, mientras que la población en condición de ceguera utiliza las yemas de los dedos para realizar esta acción (Fink, Tate y Rose, 2002). De acuerdo con la Organización de Ciegos Españoles, ONCE (2015), en las pequeñas pausas realizadas en los movimientos sacádicos durante la lectura visual, se puede percibir entre 3 y 4 letras a la izquierda y de 6 a 10 letras a la derecha del punto de fijación, mientras que la lectura Braille se

produce mediante la percepción de escasos grafemas a la vez, es decir, se *perciben los caracteres prácticamente de letra en letra.*

El sistema Braille se lee con los índices de ambas manos, con un movimiento aparentemente continuo pues sí se hacen pausas irregulares, aunque no fijaciones, porque el tacto percibe sólo si se le imprime cierto movimiento.

Espejo de la Fuente (1993) expone tres objetivos referentes al inicio en la enseñanza del sistema Braille:

1. Conocimiento de una estructura formada por dos filas de tres elementos cada una (tres parejas de puntos alineadas verticalmente).
2. Localización espacial de cada uno de los seis puntos.
3. Identificación de cada punto con un número del 1 al 6.

De esta forma, el proceso de lectura en el sistema Braille se realiza de izquierda a derecha, utilizando ambas manos, una de estas como lectora y la otra como apoyo, dando función de punto de referencia y guía, terminando un renglón con la mano derecha y pasando al inicio del posterior, buscándolo con la mano izquierda, esto con las correspondientes progresiones necesarias para llegar a este desempeño avanzado (Barrientos y Peña, s.f.).

Según Martínez y Polo (2004), los movimientos en la lectura Braille pueden ser de tres tipos:

1. Barrido progresivo. Con movimientos generalmente continuos, sin variar mucho la velocidad y sin que el dedo lector se separe en ningún momento de la línea de texto.
2. Movimientos de cambio de línea. El dedo lector de la mano derecha capta los caracteres finales de la línea, mientras que el dedo de la mano izquierda que busca el inicio de la siguiente, explora en el margen el principio de ésta.
3. Repasos. Son más frecuentes según sea menor la habilidad lectora y, en general, mayor el número de grafemas de una palabra.

Así pues, autoras como Defior (2014) expresan que el proceso de lectura es una tarea de decodificación lingüística en la cual se encuentra inmersa la habilidad de comprensión. En el caso del proceso de la lectura del sistema Braille, se denota una tarea compleja en la cual la percepción intersensorial y el procesamiento multimodal a nivel neurológico se ven inmersos, esto debido a que la lectura en personas en condición de ceguera precisa de la combinación de dos subsistemas, el táctil y el motor cinestésico.

Según Hannan (citado por la Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2015), el aprendizaje de la lectura Braille se presentan dos fases. En la primera, la mano izquierda analiza mientras que la mano derecha lo que hace es sintetizar la información brindada por el sistema Braille. Por otra

parte, la segunda fase consiste en el movimiento doble de las manos, esto significa que cada una lee aproximadamente la mitad de un renglón.

De esta manera, se inicia la lectura en la primera línea con ambos dedos índice unidos, para que, al llegar a la mitad de esta, la mano derecha finalice la línea mientras la mano izquierda desciende a la línea de abajo y retrocede al principio de la misma. Es por eso por lo que se conoce a la primera fase como lectura unimanual, mientras que a la segunda se conoce como bimanual (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2015).

El proceso descrito corresponde a la manera cómo el estudiantado en condición de ceguera identifica los puntos en el sistema Braille, pero surge la inquietud sobre cómo se da el reconocimiento de la palabra en esta población estudiantil, partiendo de que los estudios recientes explican este proceso a partir del modelo dual, donde se adquiere la lectura inicial mediante dos vías: la auditiva y la visual.

2.4. El modelo dual de reconocimiento de la palabra en el sistema Braille.

Según Klerk y Simons, (citados por Carpio, 2012) leer es la capacidad de descifrar los símbolos escritos al lenguaje oral. Ante esto se puede definir decodificación como la aplicación correcta y eficiente del principio alfabético.

Guzmán (1997) menciona que cuando la persona lectora, en este caso vidente, se encuentra con las palabras escritas, pasa por cuatro etapas para lograr la decodificación de la palabra y la comprensión de la misma. Primero, percibe y analiza los rasgos físicos de los grafemas y los identifica; segundo, esta información pasa a una memoria sensorial llamada memoria icónica; tercero, pasa a la memoria a corto plazo, donde se reconocen las letras y los patrones visuales como palabras; y cuarto, las palabras son asociadas con los conceptos que representan, las cuales se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo en un léxico mental, es decir, al inventario fonológico, ortográfico y semántico de todas las palabras que se conocen.

En este proceso de reconocimiento de la palabra intervienen dos vías: la visual y la auditiva, según lo plantea el enfoque teórico del modelo dual, que explica que el acceso al significado de la palabra puede producirse a través de una ruta fonológica o de una ruta léxica, que se basa en la asociación del patrón ortográfico de una palabra y su representación semántica y fonológica en el almacén mental (Coltheart, citado en Benítez y Borzone, 2012).

Cuetos (2011) explica que el modelo dual de reconocimiento de la palabra

contempla dos vías para llegar desde la palabra escrita al significado y/o pronunciación: la vía léxica, que nos permite leer las palabras accediendo directamente a las representaciones que tenemos

almacenadas en nuestra memoria o léxico visual, y la vía subléxica, que nos permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus correspondientes sonidos, o dicho de forma más precisa, de los grafemas (letras o grupos de letras) en sus correspondientes fonemas (sonidos abstractos correspondientes a cada letra) (p.42).

La ruta auditiva, llamada también subléxica o indirecta, conlleva la identificación de las letras que componen la palabra y la recuperación de los sonidos que corresponden a esas letras mediante un mecanismo denominado reglas de correspondencia grafema fonema, a las cuales para cada letra corresponde un fonema específico de identificación que las relaciona entre sí (Carpio, 2012).

Para ello, la persona debe poseer una adecuada conciencia fonológica, es decir, “una serie de habilidades y procesos metalingüísticos que le permiten al lector estar consciente del manejo del lenguaje hablado” (Erickson y Fraser, citado por Muñoz, 2011, p. 30), esto por cuanto la conciencia fonológica apoya y favorece el aprendizaje de la lectura y el conocimiento en lectura desarrolla igualmente dicha conciencia (Cabeza, 2009). La conciencia fonológica, según Cabeza (2009, p. 29) “es la capacidad del alumnado para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral. Implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rimas”

Con respecto a la ruta visual, conocida también como vía léxica o directa, la persona analiza la palabra de manera visual y la compara con una serie de representaciones visuales almacenadas en la memoria, específicamente en el léxico visual (Muñoz, 2011). De acuerdo con Cuetos (2011), cuando se utiliza esta vía, primero se identifican las letras que forman la palabra, luego se trata de reconocer la palabra contrastando su forma ortográfica con las representaciones existentes en el léxico visual o léxico ortográfico, y finalmente se accede al significado correspondiente a esa palabra en el sistema semántico.

Este mismo autor plantea que el acceso a la ruta léxica o directa no es exclusiva de la vía visual, sino que se pueden utilizar otros canales perceptuales distintos como el olfato, la audición, la propiocepción y el tacto, siendo el modelo dual una teoría viable para explicar el reconocimiento de la palabra en el estudiantado en condición de ceguera.

Según Simón (1994), de acuerdo con el modelo dual, en la lectura Braille solo existiría la vía auditiva para el reconocimiento de la palabra. Sin embargo, mediante estudios realizados por ella en la década de los 90, pudo determinar que

los ciegos pueden reconocer las palabras a partir de su patrón táctil sin necesidad de hacer una recodificación fonológica de cada una de las

letras percibidas, lo que estaría a favor de la utilización de una vía directa de acceso al léxico interno. En este caso los lectores deben emplear una vía directa u ortográfica de acceso léxico para reconocer la palabra y pronunciarla vía direccionamiento fonológico (p.74).

De esta forma, Simón (1994) explica que el modelo de doble vía se aplica también para las personas en condición de ceguera, con la salvedad de que en lugar de emplear una ruta visual para el reconocimiento de la palabra, utilizan otra alternativa llamada indirecto-inferencial, que está "basada en la identificación de los primeros caracteres, para posteriormente, a partir de la información semántica que la propia palabra proporciona, ´inferir´ el resto sin identificar detalladamente los últimos caracteres" (p. 162)

De acuerdo con esta investigadora, cuando la persona en condición de ceguera reconoce los primeros caracteres de una palabra larga, estos le dan pistas semánticas que le permiten identificar esa palabra mediante un proceso inferencial, mecanismo que no se usa con las palabras cortas pues con ellas se utiliza una identificación total.

En la actualidad, la vía indirecto-inferencial como alternativa de reconocimiento de la palabra en las personas en condición de ceguera es apoyada por autores como Cuadro y Piñeyro (2008), quienes afirman que las personas lectoras de Braille acceden a una ruta directa de naturaleza

diferente a la de las personas lectoras videntes, en la que, basándose en el apoyo del contexto, decodifican los primeros caracteres e infieren el resto de la palabra.

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (2015), también comparte el criterio al afirmar que “el reconocimiento de la palabra en la lectura visual depende de las características de contexto y de forma. El lector medio de braille obtiene claves de uno, dos o de los tres primeros caracteres de una palabra, que se convierten en las letras dominantes en la oración” (p. 61).

De esta manera, en la lectura Braille “el proceso lector es analítico-asociativo, teniendo al grafema, y no a la palabra, como unidad mínima fundamental. El reconocimiento lector se hace así letra a letra, asociando uno a otro los diferentes grafemas de cada palabra y éstas entre sí” (Martínez y Polo, 2004, p. 17). Por esta razón, para la enseñanza de la lectura del sistema Braille, lo más conveniente es utilizar una metodología de tendencia sintética, pues “suelen plantearse estos métodos como favorables a la adaptación al sistema Braille” (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2015, p. 68).

2.5. Enseñanza de la lectura del sistema Braille.

La escritura es la forma que ideó el ser humano para transmitir sus ideas a otras personas sin que mediara el habla (Carpio, 2012). Para el idioma

español, el tipo de escritura correspondiente se denomina código alfabético, que de acuerdo con Herrera (2004), es un sistema de reglas que le asigna a cada sonido de un idioma un signo determinado.

Leer consiste en descifrar esos signos en los sonidos que le corresponden a cada idioma. Estos sonidos reciben el nombre de fonemas y los signos son los grafemas. Bustos (2016) define grafema como “la mínima unidad distintiva de un sistema de escritura, o sea, el mínimo elemento por el que se pueden distinguir por escrito dos palabras en una lengua” (p.12). Para el código alfabético del español costarricense le corresponden 22 fonemas y 30 grafemas (Carpio, 2012)

El sistema Braille es una adaptación del código alfabético, pues, como afirma el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (2011), “sin la existencia del sistema alfabético como sistema de representación del lenguaje, no hubiera sido posible la creación del sistema Braille ni la de cualquier otro código, como, por ejemplo, el Mourse” (p.30).

El aprendizaje de la lectura del código alfabético requiere del conocimiento de la relación entre cada grafema con su respectivo fonema para la identificación de palabras, es decir, necesita aplicar el mecanismo de recodificación fonológica llamada reglas de correspondencia grafema fonema (Cuetos, 2011).

Para el aprendizaje del sistema Braille se aplica el mismo principio, pues “es un proceso que va de lo más simple (la letra) a lo más complejo (palabra y frase). Pero, además de ser un sistema sintético, es también analítico, al tener que percibir globalmente un conjunto de puntos que forman cada letra.” (Martínez y Polo, 2004, p. 31).

De esta manera, los métodos de enseñanza para la lectura del sistema Braille pertinentes son los de marcha sintética, que consisten en enseñar a leer desde las partes al todo, comenzando con las unidades más pequeñas que son las letras, y aumentando el nivel de complejidad conforme el estudiantado va avanzando en la lectura (Suarez, Rodríguez, Shanahan, Jiménez, 2014).

De acuerdo con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (2015),

se puede generalizar que los métodos sintéticos y mixtos de aprendizaje de la lectoescritura son, en principio y de forma global, los más fácilmente adaptables, los que más respetan la forma de percibir del niño ciego y los que más podrían ayudar tanto al maestro de aula como al maestro de apoyo del Equipo Específico, y es probable, por tanto, que el niño pueda realizar el aprendizaje de la lectoescritura al mismo tiempo que sus compañeros, con el beneficio que esto supone para todos. (p. 77).

Los métodos sintéticos incluyen el fonético y el silábico.

En el método fonético o fónico, propuesto en 1700 por la escuela francesa de lingüística de Port Royal, la enseñanza de la lectura parte del conocimiento del sonido y asociación a cada letra o grafema individual. En la primera etapa se enseñan las vocales, luego el estudiantado repite el sonido varias veces para establecer la asociación entre la letra y su forma. Después se enseñan las consonantes, de acuerdo con un orden establecido, posteriormente se combinan estas para formar sílabas, y, por último, estas se combinan entre ellas para crear palabras, frases y oraciones (Carpio, 2012).

En el método silábico, difundido en el Siglo XVIII por Federico Gedike y Samiel Heinicke, las unidades claves utilizadas son las sílabas, sin embargo, su enseñanza se inicia con la forma y el sonido de las vocales, las que se pronuncian primero como parte de una palabra o sílaba, y luego en forma aislada. Posteriormente, las sílabas se presentan con cartillas mediante repetidos ejercicios de reconocimiento y pronunciación, y de último, se combinan las sílabas para formar palabras, frases y oraciones (Carpio, 2012).

Una vez pasada la primera lección, pueden hacerse ejercicios sobre la composición de frases, con palabras y sílabas ya enseñadas. Tales ejercicios ayudan a los estudiantes a descifrar las frases, o bien, la enseñanza de palabras puede continuar durante algún tiempo antes de enseñarles a leer

frases. La principal crítica es que recarga demasiado la memoria del estudiante en las primeras etapas.

Los métodos mixtos, son una combinación entre los sintéticos y los globales (parten de lo general a lo particular). En estos, el profesorado elige actividades centradas en el sonido, la enseñanza de sílabas, y combinándolo con la enseñanza de palabras y textos de una manera explícita (Suarez, Rodríguez, Shanahan y Jiménez, 2014)

Barrientos y Peña (s.f.), señalan que en la enseñanza de la lectura del sistema Braille existen ciertos criterios que son importantes de considerar, entre los que destacan: iniciar con las vocales, evitar la presentación simultánea de letras acústicamente similares, incorporar los niveles fonéticos de simples a complejos, enseñar las sílabas en un orden de complejidad creciente, introducir las vocales acentuadas y mayúsculas al final del proceso, y, especialmente, que "al analizar la secuencia de presentación de las letras Braille es necesario considerar la modalidad del sistema educativo en el cual se encuentra inmerso el niño" (Barrientos y Peña, s.f. p. 20)

Desde el enfoque actual de la educación inclusiva, se espera que en los centros educativos donde hay estudiantes en condición de ceguera, es aconsejable seguir, siempre que sea posible, el mismo método de

aprendizaje de la lectura establecido en el aula para el resto de estudiantes (Martínez y Polo, 2004).

La investigación que se describe en los próximos capítulos se relaciona precisamente, con esta afirmación, pues el propósito principal de la misma es analizar la metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille que utiliza el profesorado de apoyo itinerante en discapacidad visual, que es el encargado de dar seguimiento a los procesos de aprendizaje de la población estudiantil en condición de ceguera incluida en el sistema regular.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y Diseño de investigación

El tipo de investigación que se ajusta a este estudio es el cualitativo, ya que “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 9).

Como se espera describir la metodología de enseñanza del sistema Braille a partir de las experiencias prácticas de un grupo de docentes de apoyo de Educación Especial, las estudiantes investigadoras, según el enfoque cualitativo, se

deben acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos (Gurdián, 2007, p. 54).

Para lograr este cometido, el diseño seleccionado para su ejecución es el fenomenológico ya que este se centra en cómo revelar y hacer visibles las realidades desde el punto de vista de las personas que las enfrentan,

“considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (Álvarez-Gayou, 2003, p.85).

De acuerdo con Giner, De Espinoza y Torres (2006), el término fenomenología se ha utilizado genéricamente para referirse a la simple descripción de los fenómenos en sí mismos, o como dice Gurdián (2007, p. 91) “se encarga de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales”, pero esto va más allá, la finalidad del diseño fenomenológico es describir el significado de las experiencias vividas y se interesa en las características comunes de dichas vivencias a partir de la comprensión de las mismas (Mendieta, Ramírez y Fuerte, 2015).

3.2. Población participante

Este estudio se realizó con docentes del Servicio de Apoyo Educativo en Discapacidad Visual que, según el Ministerio de Educación Pública (2005) es una modalidad educativa en donde una persona profesional en Educación Especial, especialista en el área visual, visita con regularidad un grupo de escuelas de determinada zona previamente asignadas, para brindar los apoyos necesarios al estudiantado con dificultades visuales que asisten a estas.

La ubicación geográfica del estudio se centró en la Región de San José, organizada administrativamente por el Ministerio de Educación Pública en cuatro Direcciones Regionales de Educación: Central, Norte, Sur-Oeste y Desamparados.

Para la selección de las personas participantes se establecieron los siguientes criterios:

4. Un centro de Educación Especial de cada Dirección Regional de Educación de San José que cuente con el Servicio de Apoyo Itinerante en Discapacidad Visual.
5. El profesorado del Servicio de Apoyo Educativo en Discapacidad Visual de esos centros de Educación Especial que hayan enseñado la lectura inicial con el del sistema Braille, en algún momento de su carrera profesional, a estudiantes en condición de ceguera.

Con base en estos criterios, la población participante quedó conformada por ocho docentes, todas de género femenino, por lo que en adelante se hará referencia en este documento a las docentes o las participantes. En la tabla 1 se presenta la conformación, por región educativa e institución, de la población participante:

Tabla 1

Población participante por región educativa e institución.

Dirección Regional de Educación	Institución	Número de participantes
San José Central	Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller	4 docentes
San José Norte	Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell (Guadalupe).	2 docentes
San José Sur-Oeste	Centro de Educación Especial de Santa Ana (Santa Ana).	1 docente
Desamparados	Centro de Integración San Felipe Neri	1 docente

Fuente: Elaboración de las investigadoras, (2017).

De las ocho docentes participantes, cuatro trabajan en el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller; dos en el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, una en el Centro de Integración San Felipe Neri y otra en el Centro de Educación Especial de Santa Ana.

Todas tienen la categoría profesional de ET4, lo que implica un grado mínimo de licenciatura. Cuatro docentes cursaron sus estudios de Licenciatura en Educación con énfasis en Enseñanza Especial y Educación del Invidente de la Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica; tres hicieron la Licenciatura en Educación con énfasis en Discapacidad Visual de la Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y la Fuente; y una cursó la Maestría en Discapacidad Múltiple y Sordoceguera en la Universidad Latina de Costa Rica. Además, otra de ellas hizo la Maestría en Psicopedagogía de esta última universidad.

En el campo específico de la Discapacidad Visual, dos de las maestras han ejercido menos de 10 años, cinco de ellas entre 11 y 20 años, y una tiene 28 años de laborar con esta población estudiantil. Otros servicios en que laboraron previamente son: Educación Primaria, Servicio de Apoyo en Sordoceguera, Servicio de Apoyo en Discapacidad Múltiple y Servicio de Apoyo en Retardo Mental.

3.3. Técnicas e instrumentos

Al ser esta investigación de diseño fenomenológico, es decir, que pretende revelar y hacer visibles las realidades desde las experiencias vividas por las personas participantes, las técnicas más utilizadas son la observación, las conversaciones informales, la entrevista a profundidad (Mendieta, Ramírez y

Fuerte, 2015), la fotobiografía, el grupo focal y el análisis de contenido (Álvarez-Gayou, 2003), pues a partir de estas se capturan las verbalizaciones o actuación que realiza la persona para intentar captar su mundo interno.

Por los objetivos que persigue esta investigación, la técnica que se consideró más adecuada fue la entrevista a profundidad porque, como lo señala Kvale (citado por Álvarez-Gayou, 2003), se busca “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (p.109).

Con este fin se elaboró un guión de entrevista (Anexo 1) con preguntas abiertas y cerradas, organizadas en dos secciones. La primera parte consta de 11 preguntas de datos generales, donde se les consulta a las personas participantes la edad, años de experiencia laboral, grado académico, especialidad, entre otras cosas. La segunda parte, corresponde a 17 preguntas orientadas a obtener información relacionada con el primer objetivo del estudio que se busca describir la metodología de enseñanza de la lectura inicial con el sistema Braille que ha utilizado el profesorado en estudiantes en condición de ceguera.

Para obtener la información que permita determinar el ajuste que hay entre la metodología utilizada por el profesorado participante y el modelo dual de reconocimiento de la palabra, que es el segundo objetivo de este estudio, se

utilizó al auto-reporte, que “es una técnica donde el mismo informante reportará una situación de su experiencia, solicitada por el investigador” (Alfonzo, 2012, p.1).

De esta forma, se les proporcionó a las ocho docentes la guía de auto-reporte (Anexo 2), que consta de 17 preguntas abiertas que se refieren a aspectos relevantes en los que se necesita mayor profundización por parte de las participantes, como, por ejemplo: pre-requisitos y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura del Braille, aspectos relevantes y recomendaciones para su enseñanza en personas en condición de ceguera.

Para la validación de la entrevista y el auto-reporte, se recurrió al método de juicio de expertos, que es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificado en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuevo-Martínez, 2008, p. 29). Para esto, se elaboró una guía de validación de instrumentos (Anexo 3) para que un grupo de personas especialistas en el campo de la enseñanza de la lectura inicial del sistema Braille valoraran la suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y pertinencia de los ítems de ambos instrumentos, aspectos que son descritos operativamente en la guía.

Una vez revisada la estructura y el contenido de estos instrumentos por parte de las tres integrantes del Comité Asesor se enviaron para su correspondiente validación a las cuatro personas expertas seleccionadas, cuyos atestados generales se presentan a continuación:

Docente de Educación Especial, especialista en el área de discapacidad visual, 9 años de experiencia laboral y con cargo actual de evaluadora del Programa de Baja visión en el Centro Nacional de Educación Helen Keller.

Docente de Educación Especial, especialista en el área de discapacidad visual, 26 años de experiencia laboral y con cargo actual de docente itinerante de discapacidad visual en el Centro Nacional de Educación Helen Keller.

Docente de Educación Especial, especialista en el área de discapacidad visual, con 20 años de experiencia y actualmente jubilada.

Asesora Nacional de Educación Especial, especialista en el área de discapacidad visual, 14 años de experiencia laboral y su cargo actual es en el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública.

Las calificaciones y observaciones anotadas por las personas expertas en la guía de validación se registraron en un solo documento denominado resumen de evaluación de expertos del Anexo 4, para una mejor lectura de estos. Las recomendaciones y las correcciones fueron incorporadas en los cuestionarios de la entrevista y el auto-reporte.

3.4. Procedimiento

La propuesta inicial de esta investigación contemplaba solamente el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller y el Centro de Enseñanza Especial Fernando Centeno Güell; porque ambos centros educativos cuentan con la especialidad de Discapacidad Visual, lo que favorecería el contacto con suficientes profesionales de Educación Especial que podrían cumplir el único criterio de selección de la muestra que consistía en haber enseñado la lectura inicial del sistema Braille a estudiantes en condición de ceguera.

Sin embargo, cuando se hizo el contacto con el profesorado de ambas escuelas, en marzo del 2017, se detectó un problema: la población no era pertinente para los objetivos del estudio. El propósito principal de la investigación es analizar la metodología que usa el profesorado para la enseñanza de la lectura inicial del sistema Braille para determinar si se ajusta al modelo dual de reconocimiento de la palabra, desde un enfoque inclusivo, pues se espera que el profesorado utilice una metodología con la población

en condición de ceguera lo más parecida al del estudiantado promedio. Pero las dos instituciones seleccionadas son centros de Educación Especial, que corresponden a servicios educativos que se rigen por el principio de integración.

Ante esto, se determinó que el profesorado que cumple con la atención inclusiva es el del Servicio de Apoyo Itinerante en Discapacidad Visual, razón por la cual se incluyó como criterio de selección de la población participante a docentes que trabajen en esta modalidad educativa, lo que implicó recurrir a otras instituciones para ampliar el número de participantes.

En el mes de abril, se realizó la consulta en los centros de Educación Especial de la Región de San José, sobre la presencia en estos del Servicio de Apoyo Itinerante en Discapacidad Visual y la manera de contactar al personal correspondiente. De los 12 centros de Enseñanza Especial de la Región de San José (Ministerio de Educación Pública, 2016), solo en cuatro de ellos tienen este servicio de apoyo: el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller, el Centro de Enseñanza Especial Fernando Centeno Güell, el Centro de Educación Especial de Santa Ana y el Centro Integral San Felipe Neri.

En el mes de mayo se hizo, vía telefónica, la consulta al personal docente del Servicio de Apoyo Itinerante de Discapacidad Visual de los cuatro centros

educativos, si habían enseñado la lectura inicial con el del sistema Braille a algún estudiante en condición de ceguera en el transcurso de su carrera profesional. De las personas consultadas, solo ocho cumplieron el criterio, por lo que este es el número de personas participantes en el estudio.

Entre los meses de mayo y junio se diseñó la guía de entrevista, la del auto-reporte y la de evaluación de expertos, a la vez que se continuaba con la revisión bibliográfica y redacción del marco teórico que fundamenta este estudio. Una vez enviados los instrumentos y posteriormente devuelta la validación de las personas expertas, se incorporaron las sugerencias y se procedió a organizar su aplicación.

Con respecto a los resultados del juicio de expertas, la guía de evaluación tenía una escala de 0 a 3 para los diferentes criterios. En el caso, por ejemplo, del criterio de claridad, 0 corresponde a que la redacción no permite una fácil comprensión y 3 que la redacción es de fácil comprensión. Las valoraciones de las cuatro personas expertas coincidieron en calificación de 3 en los criterios de suficiencia, coherencia, relevancia y pertinencia; y de 2 en el criterio de claridad de algunos ítems, como se puede constatar en el Anexo 4.

En julio se llamó por teléfono a cada una de las ocho docentes para coordinar con ellas el lugar y la hora de la entrevista. Debido a que, tanto las

docentes participantes como las investigadoras son docentes itinerantes, es decir, cada día de la semana se encuentran en una institución educativa diferentes, la mayoría de las entrevistas se realizaron fuera de estas. Esta información se muestra en la tabla 2.

Tabla 2
Agenda de entrevistas con las docentes participantes

Docente	Iniciales	Lugar de encuentro	Fecha
D1	M.M.R. L	Biblioteca Carlos Monge en la Universidad de Costa Rica	08 de setiembre
D2	C.A.C	Cafetería en la Universidad Nacional.	19 de agosto
D3	C.R. G	Cafetería en Guadalupe.	10 de agosto
D4	D.V.M	Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller.	28 de agosto
D5	J.O. A	Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller.	28 de agosto
D6	N.C.M	Restaurante en Heredia.	10 de agosto
D7	Y. S	Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller.	01 de setiembre
D8	F. A	Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller.	01 de setiembre

Fuente: Elaboración de las investigadoras, (2017).

A la mayoría de las citas asistieron dos investigadoras, una realizaba las preguntas mientras la otra tomaba apuntes. Siete de las entrevistas fueron grabadas en audio, con la correspondiente autorización de cada una de las personas. En el caso de la que no lo permitió, se trató de registrar por escrito la mayor información posible.

El mismo día de la entrevista se les hizo entrega de la guía de auto-reporte y se les explicó con detalle los aspectos que esta contiene. Se les dio un plazo de dos meses (agosto y setiembre), para su devolución, el cual fue cumplido por seis de las ocho participantes.

De acuerdo con Mieles, Torón y Alvarado (2012), “Dos aspectos clave en el proceso de investigación cualitativa son el registro y la sistematización de información” (p. 215). En relación con el primero, la información contenida en las siete grabaciones de las entrevistas fue transcrita en Word, al igual que las respuestas de la docente que no aceptó ser grabada; y los seis auto-reportes que fueron devueltos por las docentes, vía correo electrónico, en este mismo formato. Con respecto al segundo, para la sistematización de los datos se recurrió al Atlas. Ti, que es “un programa computacional que asiste a quien realiza un análisis cualitativo, proporcionando una herramienta que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales” Cuevas, Méndez y Hernández (2014).

3.5. Análisis de la información

El análisis cualitativo fue la técnica utilizada en la lectura de la información contenida en las entrevistas y los auto-reportes de las docentes participantes. Este es un “proceso de ordenamiento, organización y sistematización o agrupación de las descripciones (donde) nos enfrentamos con una etapa de reflexión y diálogo con los datos” (Gurdián, 2007, p.230).

De acuerdo con Gurdián (2007), este proceso consta de tres fases: caracterización, codificación e interpretación.

En la primera fase, que consiste en la caracterización de las unidades de análisis relevantes para la investigación a partir de la fundamentación teórica (Gurdián, 2007), se establecieron las categorías según los ejes temáticos del marco teórico. De acuerdo con Gomes (citado por Romero, 2005) una categoría es “un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí” (p. 1). De esta forma, se establecieron las siguientes cuatro grandes categorías o “macrocategorías” según Osses, Sánchez e Ibáñez (2006).

Tabla 3

Macrocategorías de análisis

Macrocategorías	Definición
Pre-requisitos para el aprendizaje del sistema Braille	Conocimientos previos o conocimientos que el estudiantado en condición de ceguera debería tener para enfrentar el proceso de aprendizaje de la lectura.
Metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille	Procedimiento (método, técnica y materiales) que utiliza el profesorado itinerante de Discapacidad visual para que el sistema Braille sea adquirido por el estudiantado en condición de ceguera en edad escolar.
Ajuste de la metodología de enseñanza del sistema Braille al modelo dual de reconocimiento de palabras	Uso de las dos rutas del modelo dual de reconocimiento de la palabra (vía léxica o conocimiento inmediato de palabras conocidas, y vía subléxica o aplicación de las RCGF para palabras desconocidas o pseudopalabras), en la enseñanza del sistema Braille.
Prácticas inclusivas en la enseñanza de la lectura del sistema Braille	Uso del mismo método de enseñanza de la lectura establecido en el aula del sistema regular con las adaptaciones necesarias para el estudiantado en condición de ceguera.

Fuente: Elaboración de las investigadoras, (2017).

La segunda fase, denominada codificación, es donde se sistematizan, elaboran y asignan las categorías a segmentos de la información transcrita (Gurdián, 2001). La información obtenida de cada docente se registró en un solo archivo, obteniendo así una unidad hermenéutica de ocho documentos primarios, seis de ellos con entrevista y auto-reporte, y dos sin el auto-reporte porque no fueron devueltos. Conforme se iban estableciendo las relaciones, con códigos y citas, entre las categorías establecidas y los fragmentos de información, fueron surgiendo otros elementos de análisis que permitieron el establecimiento de nuevas subcategorías, como se presentarán en el capítulo de análisis de resultados y se puede constatar en las salidas del Atlas.ti del Anexo 5.

La tercera y última fase corresponde a la lectura interpretativa de los resultados, para establecer posibles explicaciones y conjeturas que se materializan en la descripción de los datos y la elaboración de las conclusiones.

Para garantizar la interpretación consistente y válida de la información, se recurrió a la técnica de la triangulación que "consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno" (Gurdián, 2007, p. 242). De acuerdo con Barrantes (2013), es la combinación de "dos o más teorías, fuentes de datos, técnicas de investigación, en el estudio de un

fenómeno singular, o sea, es el uso de diferentes formas de estudiar un mismo objeto” (p.135).

Gurdián (2007) propone cinco tipos de triangulación: de métodos y técnicas, de datos, de investigadores, de teorías y la interdisciplinaria. En este estudio se utilizó la triangulación de datos obtenidos de ocho fuentes diferentes, que corresponden a las docentes del Servicio Itinerante en Discapacidad Visual (*D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8*). Se emplearon dos técnicas de recolección de la información distintas, como lo son: la entrevista, que en los análisis aparecen las citas tomadas de este instrumento con el siguiente código [*E*] y el auto-reporte, que corresponden a las citas con el código [*A*]. El contraste de lo registrado con lo que la teoría expuesta en el marco teórico dice sobre la inclusión educativa del estudiantado en condición de ceguera, la enseñanza de la lectura inicial del sistema Braille, y el modelo dual del reconocimiento de la palabra.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo está dividido en cuatro apartados correspondientes a las macrocategorías de análisis propuestas y definidas en el capítulo anterior. En el primero de ellos se describen los pre-requisitos que el profesorado itinerante en discapacidad visual de la Región de San José, considera necesarios para que el estudiantado en condición de ceguera desarrolle antes de iniciar el proceso de aprendizaje del sistema Braille. El segundo detalla la metodología que ha utilizado este grupo de docentes para la enseñanza de la lectura del sistema Braille.

En el tercer apartado se determina el ajuste que se realiza entre esa metodología y el modelo dual de reconocimiento de la palabra, el cual constituye el enfoque de enseñanza de la lectura convencional que se promueve en el contexto educativo costarricense. En el cuarto apartado se muestran actividades que realiza el profesorado participante y que ejemplifican prácticas inclusivas en la enseñanza de la lectura del sistema Braille.

4.1. Pre-requisitos para el aprendizaje de la lectura del sistema Braille en estudiantes en condición de ceguera, según el profesorado del servicio de apoyo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José

De acuerdo con la información proporcionada por las docentes participantes, se pudo extraer que para que el estudiantado en condición de ceguera inicie con el aprendizaje del sistema Braille, es necesario que cuente con una serie de pre-requisitos, es decir, con "(...) ciertos conocimientos previos o conocimientos que el sujeto cognitivo debería tener para interpretar el nuevo conocimiento o tema de estudio (...)" (Arboleada, 2005, p.59).

Estos pre-requisitos fueron organizados en dos tipos o subcategorías: los generales para el aprendizaje de la lectura en el estudiantado promedio, y los específicos para que el estudiantado en condición de ceguera desarrolle antes de iniciar el proceso de aprendizaje del sistema Braille.

4.1.1. Pre-requisitos generales

De acuerdo con autores como Cuetos (2011), Núñez y Santamarina (2014), y Silva (2015), los pre-requisitos generales esenciales para el aprendizaje de la lectura son: los procesos cognitivos, las destrezas orales y la segmentación fonética.

En los procesos cognitivos se encuentran el desarrollo de la percepción, la memoria a corto y largo plazo, así como la anticipación, que es la información previa que tienen las personas y que se pueden activar (Núñez y Santamarina, 2014). Las destrezas orales hacen referencia a las habilidades que forman parte de la oralidad de la lengua, es decir, hablar (expresión oral), escuchar (comprensión oral) e interaccionar (dialogar), considerada esta última como la acción necesaria para que se produzca ese intercambio de información, ya sea oral o escrita (Cuetos, 2011). La segmentación fonética es la capacidad de descomponer las palabras en los sonidos que la conforman, esto le permitirá transformar los grafemas en sus correspondientes fonemas en el proceso de lectura (Silva, 2015).

Con respecto a los procesos cognitivos, según las docentes entrevistadas, el estudiantado en condición de ceguera, *"como cualquier otro niño, necesita haber adquirido cierto grado de desarrollo madurativo en diferentes áreas, tener conocimiento adecuado de su esquema corporal, conceptos de lateralidad, espaciales y de tamaño"* (D4, L158 [A]). La docente D2 menciona que debe existir una *"edad maduracional necesaria para entender el proceso, un buen nivel cognitivo, para que no intervenga en el aprendizaje"* (D2, L134 [A]). La docente D4 señala que *"es muy importante fomentar el interés del menor, lo anterior porque el aprendizaje del sistema Braille es lento y requiere motivación, atención y concentración, se requiere una actitud*

positiva del niño hacia el aprendizaje” (D4, L158 [A]). La docente D8 agrega la importancia de la “socialización y afectividad, creatividad e imaginación” (D8, L143 [A]). La docente D2 destaca la relevancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de la lectura del sistema Braille, porque “depende de los conocimientos que tenga un chico, si el chico toda su vida ha sido ciego, no es lo mismo y la experiencia previa que haya tenido, creo que es muy importante tomarla en cuenta a la hora de enseñar” (D2, L87 [E]).

En las destrezas orales, el estudiantado en condición de ceguera, al igual que el estudiante promedio, *“debe haber adquirido un buen desarrollo del lenguaje, desde todas las etapas del crecimiento, ya que esto les permitirá desarrollar destrezas para escuchar, hablar, y posteriormente leer y escribir (D5, L180 [A]). “Debe gesticular, entonar, pronunciar, y comprender el significado de las palabras, con los objetos o las situaciones. Además, la memoria auditiva, favorece los procesos lingüísticos” (D5, L182 [A])* La docente D4 señala que se requiere de *“vocabulario adecuado a la edad, pensamiento analítico acorde a la edad y desarrollo morfológico y sintáctico acorde a la edad” (D4, L212 [A]);* mientras que la docente D7 indica como requisitos el *“reconocimiento y comprensión de instrucciones verbales básicas. Seguimiento de las instrucciones verbales” (D7, L157 [A]).* La docente D8 recalca la importancia de *“responder a preguntas de comprensión auditiva referidas a texto oral dado; juegos de expresión, de*

vocabulario, de imitación, de preguntas y de respuestas, marionetas, cassettes con cuentos, canciones y todas aquellas actividades que fomenten el lenguaje, con significado” (D8, L198 [A]). Por su parte, la docente D2, afirma que también hay que *“tomar en cuenta la zona donde vive y el lenguaje que se maneja en el hogar” (D2, L173 [A]).*

La segmentación fonética, que es la habilidad de decir la palabra en los fonemas que la conforman y que da evidencia del desarrollo de la conciencia fonológica en el estudiantado, no fue mencionada por el profesorado participante en la investigación. Ellas mencionan actividades para desarrollar la conciencia fonológica durante el proceso de enseñanza de la relación signo Braille-fonema, cuando en realidad es una habilidad perceptual que se desarrolla antes del proceso de enseñanza del sistema Braille.

De esta forma se puede ver que el profesorado itinerante en Discapacidad Visual trabaja dos de los tres pre-requisitos generales para el aprendizaje de la lectura: los procesos cognitivos y las habilidades orales de la lengua, dejando por fuera la segmentación fonética, que es la capacidad de dividir las palabras en los fonemas que las constituyen, lo que resulta una carencia importante pues está fuertemente asociada al aprendizaje de la lectura (Sebastián y Maldonado, 1986), y se considera el mejor predictor del logro del lenguaje escrito (Defior y Serrano, 2011).

Sin embargo, esta debilidad en el desarrollo de la segmentación fonética se presenta incluso en el profesorado de primer grado, pues según el Sexto Informe Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2017), en una observación directa de salones de clase en una muestra representativa de centros educativos públicos y privados de la Gran Área Metropolitana, “reveló serias deficiencias en prácticas pedagógicas como la promoción de la conciencia fonológica (juegos de rimas, canciones y poemas), y la fonética (relaciones entre sonidos y letras)” (p.83). Esto implica que el profesorado en general, junto con el que atiende el servicio itinerante de discapacidad visual, necesita capacitación en el desarrollo de la conciencia fonológica para trabajar desde un enfoque inclusivo.

4.1.2. Pre-requisitos específicos

De acuerdo con Defior (2014), la persona en condición de ceguera necesita desarrollar, además de los aspectos señalados anteriormente, el tacto (exploración con las yemas de los dedos) y la cinestesia (percepción del equilibrio y de la posición de las partes del cuerpo) porque la lectura del sistema Braille requiere de esta percepción intersensorial.

La afirmación de Defior (2014) es confirmada por las docentes participantes, especialmente por la descripción que hace la docente D3:

No sólo la experiencia táctil se limita a las manos, sino que se debe relacionar con cualquier parte del cuerpo: andar descalzo sobre texturas diferentes, etc. Identificar diversas fuentes de sonidos, discriminar y repetir secuencias de sonidos, ritmos, etc. Percepción y reconocimiento del espacio: reconocimiento derecha, izquierda, arriba, en medio, abajo, etc. Relaciones espaciales con respecto a sí mismo, con respecto a los demás y entre los objetos y las personas. (D3, L19 4 [A]).

Esta misma docente dice que *“es importante prestar especial atención al proceso de aprestamiento, dedicando el tiempo que sea necesario para que el estudiante logre desarrollar al máximo su discriminación y percepción táctil, así como el desarrollo de habilidades cognitivas previas para la lectura” (D3, L310 [A]).*

La docente D2 considera necesario que la parte sensorial tenga un entrenamiento en conceptos como lo son *“la discriminación de detalles, memoria e integración táctil (...), discriminación de objetos, clasificación de objetos, reconocimiento de diferentes texturas, buscar figuras iguales al modelo, seguimiento de líneas, copia de patrones, localización de signos iguales o diferentes”*, entre otras (L150 [A]). La docente D5 indica que el estudiantado *“Debe poseer buena discriminación auditiva, táctil, gustativa, olfativa, ya que debe trabajarse de manera integral, con el fin de que adquiera destrezas y potencie habilidades cognitivas, perceptivas, sociales y*

sensoriales” (D5, L163 [A]). La docente D8 resalta la importancia de “explorar objetos con diversos tamaños, pesos, formas, texturas y temperaturas; identificar objetos, discriminar las características de ellos” (D8, L179 [A])

Otras docentes también realzan la importancia de que el estudiantado en condición de ceguera reciba antes *“todo el apresto Braille con material concreto, después, todo el material semi-concreto hasta llegar a los signos Brailles” (D3, L72 [E]), “Se hacen ejercicios de dónde tiene que colocar los puntos que se piden”. (D2, L226 [A]), “utilicé el signo generador para armar” (D2, L83 [E]).*

Con lo expuesto por las docentes participante, se puede ver que los pre-requisitos específicos (tacto y cinestesia) que el estudiantado en condición de ceguera debe desarrollar antes de iniciar el proceso de aprendizaje del sistema Braille son conscientemente trabajados por ellas. Esto resulta atinado porque el acceso al sistema Braille requiere más allá de percepción táctil, implica el desarrollo de la percepción intersensorial, porque la información puede “ser percibida indistintamente a través de diferentes sistemas perceptivos” (Martínez, s.f., p. 43), es decir, mediante dos o más canales sensoriales, como sucede con la persona ciega.

Una vez desarrollados los pre-requisitos para el aprendizaje de la lectura del sistema Braille, el profesorado debe estar claro en la metodología de

enseñanza adecuada para cada uno de sus estudiantes en condición de ceguera.

4.2. Metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille del profesorado del servicio de apoyo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José

En esta investigación, se entiende por metodología “las estrategias de enseñanza con base científica que el/la docente propone en su aula para que los/las estudiantes adquieran determinados aprendizajes” (Fortea, 2009, p. 7). De acuerdo con Fortea, las estrategias de enseñanza son grandes planes que incluyen métodos y técnicas. El método es la manera sistemática de guiar el aprendizaje y la técnica es la forma específica de aplicar un método, según los recursos didácticos con que se cuenta el profesorado.

De esta forma y a partir de los datos proporcionados por las docentes participantes sobre la metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille que han utilizado en estudiantes con condición de ceguera, la información de este apartado se organizó en tres subcategorías: métodos, técnicas y materiales.

4.2.1. Métodos

Autores como Martínez y Polo (2004) y Suarez, Rodríguez, Shanahan y Jiménez (2014), Barrientos y Peña (s.f.) coinciden en que, para la enseñanza de la lectura del sistema Braille, los métodos de tendencia sintética son los pertinentes para el estudiantado en condición de ceguera. Estos consisten en enseñar a leer letra a letra (método fonético), o como mucho, sílaba a sílaba (método silábico) (Organización Nacional de Ciegos Españoles (2015).

Ante la consulta a las docentes participantes sobre su conocimiento de métodos de enseñanza de la lectura del sistema Braille, ellas coinciden en que no hay uno específico para esta población. La docente D6 dice que *“de métodos de Braille, así como tal cual no existe, así como usted abre el libro Nacho que es silábico, no hay ninguno que se haya dicho que es para ciegos (D6, L56 [E])*. La docente D1 afirma que *“no se puede estandarizar un método, hay que fijarse en la persona, y de acuerdo a las características de ese niño, buscar el método que le beneficie a él” (D1, L91 [E])*. La docente D7 señala que la importancia reside en adaptar el método a las necesidades del estudiante manifestando *“el que el sistema regular aplica, pero uno lo que hace es adaptarlo, ver la capacidad del chico depende de él el que se utiliza. (D7, L52 [E])*. La docente D2 menciona que *“no siempre tiene que basarse en un mismo método, tiene que basarse en las capacidades de cada*

chiquito, porque cómo voy yo a enseñar a todos por igual si todos son diferentes” (D2, L110 [E]).

Algunas docentes mencionan métodos recomendados para esta población estudiantil en particular. Por ejemplo, la docente D4 cita el *“Global de Susana Crespo y hay uno que se llama Tomillo” (D4, L51 [E])*. La docente D6 dice que *“la ONCE recomienda el “Letrilandia” (D6, L53 [E])*.

Las docentes entrevistadas afirman que la metodología para la enseñanza de la lectura del sistema Braille no fue un tema abordado en su formación universitaria y que tampoco recibieron capacitación por parte del Ministerio de Educación Pública. La docente D4 indica: *“en la UCR, no nos dieron, así como un método específico, porque todo estaba muy incipiente, todo estaba empezando. En la UNICA tampoco me lo dieron” (D4, L66 [E])*. La docente D3 dice que *“el Ministerio de Educación, a las docentes de Educación Especial, por lo menos Itinerantes en Discapacidad Visual, no nos han capacitado con relación al método este que se está implementando en las escuelas, algo que un poco el Ministerio dio por lo menos decía cuando empezó toda la capacitación es que nosotros no enseñamos, es la docente de grupo (D3, L115 [A])*.

Ante esta situación, las docentes optaron por recurrir a colegas o ser autodidactas. La docente D8 comentó, *“busqué apoyo en otras docentes con*

más experiencia” (D8, L68 [E]); la docente D3 dijo que “uno empieza a leer un poco de varios métodos que hay, como siete que leí un poco de la ONCE, pero al final yo le puedo decir que había que contextualizar” (D3, L52 [E]).

Con el tiempo y la experiencia, cada una de las docentes participantes se fue inclinando por un método específico, el cual ajustan o adaptan a las características de sus estudiantes.

La docente D3 indica que el método que ha utilizado *“en los últimos años es el fonético” (D3, L52 [E]), y la docente D7 dice “Yo, por lo general, uso mucho el fonético; introduzco los fonemas y luego incluyo obviamente la sílaba como tal” (D7, L60 [E]). La docente D5 indica, “de los más utilizados por mi persona es el silábico, acompañado del fonético” (D5, L67 [E]); la docente D6 afirma que “tengo preferencia por el silábico” (D6, L57 [E]). La docente D8 dice que el silábico “porque fue el que más nos enseñaron en las universidades y hasta para aprender a leer a nosotras mismas utilizaron ese” (D8, L56 [E]). Por su parte, las docentes que utilizan el método de palabra generadora de Susana Crespo opinan “que este método está hecho para ellos” (D1, L51 [E]) y “es muy enriquecedor trabajar con palabras que tienen un sentido real para ellos” (D4, L87 [E]). La docente D2 dice que usa “el de palabra generadora” (D2, L59 [E]).*

En síntesis, de las ocho docentes participantes en este estudio, dos utilizan el método fonético (D3 y D7), tres el método silábico (D5, D6 y D8) y las tres restantes el método de palabra generadora (D1, D2 y D4). Es decir, la mayoría de ellas se inclina hacia la metodología de marcha sintética, que, de acuerdo con el fundamento teórico de esta investigación, es la tendencia más adecuada para el estudiantado en condición de ceguera, “debido a que comienza el aprendizaje desde la unidad menor, suelen plantearse estos métodos como favorables a la adaptación al sistema Braille (Organización Nacional de Ciegos Españoles (2015, p. 68).

Como bien lo especifican las maestras, no hay un método único para la enseñanza de la lectura del sistema Braille, la elección del que utilizan fue por preferencia personal, o porque se lo recomendaron, o porque se adapta más fácilmente a sus estudiantes, pero no necesariamente porque es el que utiliza la o el docente de aula regular.

Esto no corresponde con el enfoque de la educación inclusiva, que recomienda utilizar el mismo método de aprendizaje de la lectura del sistema Braille establecido para el resto de estudiantes del aula regular (Martínez y Polo, 2004), debido a que desde el 2013, el Ministerio de Educación Pública, mediante el Programa de Estudios de Español de I Ciclo (Ministerio de Educación Pública, 2013), implementa el uso de la tendencia fonológica en la enseñanza de la lectura y escritura en el estudiantado costarricense.

El método, como se mencionó líneas atrás, es la manera sistemática de guiar el aprendizaje. En el caso de los tres métodos de enseñanza de la lectura (fonético, silábico y de palabra generadora) citados por las docentes itinerantes en discapacidad visual, cada uno de ellos tiene una serie de pasos que orientan la enseñanza de la lectura al estudiantado promedio, pero no al estudiantado en condición de ceguera. Es aquí donde es necesario recurrir a la técnica, definida anteriormente como la forma específica de aplicar un método según los recursos didácticos con que cuenta el profesorado.

4.2.2. Técnicas

En este estudio, la técnica corresponde a los ajustes que el profesorado itinerante de discapacidad visual le hace al método de enseñanza de la lectura que utiliza (fonético, silábico y palabra generadora) para que sea accesible al estudiantado en condición de ceguera.

4.2.2.1. Ajustes al método silábico

En el método silábico se introducen las letras como unidad más pequeña, pero con el nombre de las mismas y no con su sonido. Se le enseñan las vocales seguido del nombre de las consonantes a través de la repetición. Luego se mezclan las consonantes con las vocales para formar las sílabas y

posteriormente se aprende a leer palabras, frases y oraciones (García, 2013).

Como afirma la docente D5, *“es que el método silábico viene de una, viene primero todo el estudio de las vocales. ¿Verdad? Después de las sílabas ya con todas las vocales, entonces yo lo que hacía era adaptar eso”* (D5, L76 [E]). Ella describe el proceso de la siguiente manera:

Se enseña la forma y el sonido de las letras, y sílabas, empezando por tres vocales a, e, o y tres consonantes m, l, p (...) le siguen la presentación de las sílabas, siguiendo los libros ya establecidos para tal fin como Nacho, Victoria. Se adaptan los signos según la destreza del estudiante (...), seleccionar la palabra, que debe ser significativa para el estudiante; comentar sobre la palabra, experiencias que haya tenido con esa palabra y dividir la palabra en sílabas, acompañar las palabras con su respectivo sonido, buscar otras palabras que empiecen igual y decirlas, reconocer las sílabas de la palabra por su forma y su sonido, introducir nuevas sílabas según la forma de los signos y motivar a la lectura diaria (D5, L225 [E]).

Con respecto al sistema Braille como tal, ella menciona:

uno va variando un poco por la forma del signo, porque lo importante es que el niño aprenda la forma de la letra en Braille, para leerlo más rápido,

no que se aprenda los puntos, ni nada de eso, sino la forma de la letra, entonces el método silábico se adapta a eso ¿Verdad? Que usted puede decir al-l, no lleva como un orden establecido, sino que tal vez, que se yo, la "s" o la "t" tienen un punto de diferencia entonces tal vez la "t" se deja para despuesito, para que ya cuando ya el niño tenga bien interiorizado la "s" Bueno así lo, así lo trabajé yo, me dio resultados (D5, L84 [E]).

Por su parte, la docente D6 afirma que, con el método silábico, *"si lo agarró tal cual, como el libro de Nacho, hay unas que son inversas, pero si uno tiene cuidado de meter diferentes familias entonces no hay problema"* (D6, L73 [E]).

La docente D8 describe su experiencia con el método silábico de la siguiente manera:

El silábico, yo lo inicié en el kínder, desde ahí yo metí todo lo que fue grafomotricidad (sensibilizándole las manos al niño y estableciendo una estructura cerebral de cómo son los puntos, seguimiento de líneas). Cuando empecé seguí el mismo ritmo con la docente, entonces fuimos uniendo la ma, luego la pa. En el kínder se dio todo lo que fue rellenar imágenes, pintar, recortar y estoy, que te hablo de la grafomotricidad. Cuando yo ya me pasé a primer grado iba con el mismo ritmo de la

docente, eso sí, adelantaba frases, prácticas, sílabas para que él pudiera ir al ritmo de los demás, de manera, que cuando la docente estuviera en la segunda semana trabajando la “pa-pe-pi-po-pu” yo en la primera semana ya había trabajado con él esas sílabas, con los mismos ejercicios y prácticas, entonces él ya estaba preparado (D8, L172 [E]).

La misma docente D8 agrega que, *“Lo que trataba de hacer en las clases, era llevar objetos concretos para que él los pudiera tocar, por ejemplo, casi todos los afiches o carteles del silábico tienen una imagen que decora el cartel, entonces yo eso trataba de llevárselo en concreto para que él lo pudiera tocar (D8, L76 [E]).*

En general, los dos principales ajustes que le hacen las docentes que usan el método silábico son: el orden de introducción de las sílabas y el uso de material concreto para representar la palabra clave con que se introduce cada sílaba.

4.2.2.2. Ajustes al método de la palabra generadora

En el método de palabra generadora de Susana Crespo (s.f.), se parte de una palabra y con base en esta se introducen combinaciones de nuevas letras para formar nuevas palabras. Según su autora, este método elimina el aprendizaje, sin sentido, de sonidos y letras, pues resulta más interesante

aprender la palabra "ala", "pala", "mala", que las sílabas "ma", "la", "pa", o que un sonido sin significado.

Se comienza con la palabra completa y se enseña simultáneamente la lectura y la escritura. Con respecto a la escritura, la autora indica que podrá ser incorrecta al comienzo (puntos mal ubicados, puntos de más o de menos, sin saltar celdillas, etc.) pero poco a poco esos errores se superan a medida que el estudiantado adquiere mayor interés en su tarea y mejor precisión motriz (Crespo, s.f). También se aclara que, aunque existan errores al inicio, son típicos de este proceso y se van superando con la experiencia.

Este método "Lo trajo aquí otra profesora, o sea, no vino nadie que trajera el método como tal a nuestro país y viniera a explicar, o sea, es como: lea y empiece a ver qué hace y adapte como funciona todo en ciegos, jajaja, y empiece a buscar cómo lo va a adaptar" (D3, L68 [E]).

La docente D1 señala que

este método parte de la palabra generadora, es parecido al que se utiliza en tinta, solo que esta señora Susana Crespo hizo una investigación en 20 niños ciegos de nacimiento, no con ceguera adquirida, sino para niños ciegos; que nacen ya con ceguera, puros, entonces este método está hecho para ellos. Entonces, este parte de la palabra y el objeto concreto, entonces se va implementando y tiene toda la secuencia de palabras y

G, ay yo todo eso lo tengo documentado porque me encantó todo el proceso, pero G* aprendió con este método (D1, L51 [E]).*

En cuanto a la descripción del método como tal, la docente D1 dice que

el método consiste en no darle las letras por aparte ni las sílabas por aparte, y empieza con la palabra "ala", entonces cuando ya el estudiante está listo para la lectura, uno le introduce la palabra "ala". Luego se le introduce la "pala" que es la p antes de la "ala", entonces se le presenta la "pala", la pala de recoger basura y en aquel entonces estaban haciendo el jardín, se me ocurrió ese tipo de pala, se le enseña el objeto y del objeto para la palabra. Entonces ya cuando tenemos ala y pala vamos viendo, cuales, todas las palabras que se forman con ala y pala: pala, ala, la y todas las palabras, porque se reconoce del todo a las partes (D1, L70 [E]).

Con respecto a los ajustes, la docente D1 dice que *"lo que usé fue la secuencia de palabras; o sea la distribución, las secuencias de palabras, de ahí bueno me quebraba la cabeza haciéndole oraciones y todo, las prácticas con respecto a eso y siempre se usaba de que fueran cosas que al niño le llamara la atención" (D1, L74 [E]).*

La docente D2 describe el proceso de enseñanza con el método de palabra generadora así:

con la palabra ala y después le fuimos agregando más sílabas, entonces fuimos formando más palabras, fuimos agregando cada vez más, siempre y cuando no se parecieran mucho los puntos, al final fuimos armando palabras, luego armando frases, luego armando oraciones, y así fuimos ampliando hasta que ya logró leer del todo (D2, L71 [E]).

La docente D4 describe de la siguiente forma: *“se utilizan más que todo cartillas o tarjetas con las palabras. Hay que ilustrar la palabra (D4, L78 [E]). Cada letra va incluida en la palabra, por ejemplo “ala”, es el método que más me agrada y he utilizado. Primeras 8 letras de la secuencia sugerida por Susana Crespo: a-ala, b-bala, p-pala, o-palo, m-pomo, á-mamá, e-pelo, n-lana, u-lupa” (D4, L244 [A]). La docente prosigue diciendo que se introducen progresivamente, por medio de diversas actividades, los símbolos “mayúscula, ¡!, punto final (D4, L273 [A]); las palabras se introducen progresivamente, según el grado de dificultad, procurando que el menor adquiera lo antes posible un vocabulario con significado. Conforme el método va introduciendo vocales, el docente puede ir formando frases y oraciones sencillas” (D4, L305 [A]).*

De los aportes de las docentes participantes, se puede decir que el principal ajuste que le hacen al método de palabra generadora es introducir la palabra completa con apoyo de objetos concretos.

4.2.2.3. Ajustes al método fonético

El método fonético “consiste en enseñar la correspondencia de grafema-fonema antes de conocer el nombre de las letras” (Marqués, 2013, p.26) por lo tanto, lo que lo diferencia de los demás métodos sintéticos, está en que se aprenden estas unidades por medio del fonema que cada una de ellas posee. De esta manera, como afirma la docente D2, “*se basa más en aprender el sonido de la letra de cómo suena a cómo se llama*” (D2, L106 [E]).

De forma general, se inicia por la presentación de las vocales, seguido de las consonantes; luego se combinan las consonantes y las vocales para formar sílabas de dos, tres y más letras. Posteriormente, estas sílabas se combinan en palabras y estas en oraciones (Marqués, 2013).

De acuerdo con las docentes que aplican este método, ellas no varían la base de la relación grafema-fonema, pero sí, las actividades para presentar e interiorizar las letras y sonidos, al igual que la secuencia de estas.

La docente D3 dice que “*En mi caso particular prefiero utilizar la propuesta llamada LETRILANDIA* (D3, L243 [A]). Ella enseña primero las vocales y luego los fonemas consonánticos en la siguiente secuencia “*p, l, m, s, n y ñ, t, d, j, y, ll, b, v, z, c, r, rr, f, h, ch, k, q, g, ge, gui, x, w*” (D3, L264 [A]). El proceso lo describe de esta manera:

no empieza con las vocales tradicionales "a,e,i,o,u", empieza la U, la A, la I, la O y la E. Después empieza con la P, después sigue la M, emmm la L, la S. Por ejemplo, "Papá aupa (¿Qué es aupa? Chinear jaja) a Pepe" verdad entonces y poco a poco se van empezando agregando letras, pero es con el sonido, entonces viene el cuento por ejemplo de la señora de la montaña que es la M, entonces viene todo el cuento y la señora de la montaña tiene dos hijas, que se le perdieron, que después van a contar que fue lo que les pasó a las hijas que son la N y la Ñ, que son dos letras digamos ahí sí, visualmente son iguales, en Braille no verdad , pero se trabajan en conjunto y ellos lo van viendo en conjunto. Se trabaja igual, o sea voy conociendo como sonaba "mmm" y si está a la par del rey U "mmmuuuu", entonces ya empieza a unir a trabajar el fonema con el grafema verdad y una serie de ejercicios este de reconocimiento primero de letras, luego de sílabas, este luego de lectura de oraciones cortitas verdad (D3, L73).

Esta misma docente D3 incluye la

lectura del cuento, realizando el sonido del fonema, seguidamente se muestra el grafema y se realizan juegos orales con la forma de hablar del personaje. Conforme se van aprendiendo nuevas letras, se realizan ejercicios de lectura de sílabas, palabras y textos cortos en Braille, el estudiante reconoce y marca sílabas y palabras que contengan el

fonema estudiado (D3, L304). Después de contar la historia de cada persona y mostrar su representación gráfica en Braille, se realizan ejercicios orales al colocar una de las vocales junto a la letra (D3, L269 [A]).

La docente D7 dice que utiliza

el Letrilandia. Este método es para cualquier persona ¿Verdad? Pero es relacionado con cuentos de niños, es español, y vieras que lo aplicamos en una época, ahí en el Centeno, y-y vieras que los chiquillos como que les llamaba mucho la atención porque entonces el cuento era de los personajes de cada fonema. Entonces los chiquillos, este, se acordaban del señor Tal que era el sonido del /p/ entonces el señor /p/ entonces ya se recordaban del cuento "ah mira" entonces era más dinámico para ellos (D7, L95 [E]).

De acuerdo con lo que reportan las dos docentes itinerantes de discapacidad visual que usan el método fonético, ellas solo hacen ajustes a la secuencia de presentación de las letras, y, por supuesto, al igual que las otras seis docentes, a los materiales de apoyo que utilizan con el estudiantado en condición de ceguera.

Como se puede ver en lo expuesto en este apartado, las docentes itinerantes en discapacidad visual ajustan al sistema Braille el método de enseñanza de

la lectura que ellas utilizan, pero que no necesariamente es el que utiliza la o el docente de aula regular. A pesar de que los métodos son de marcha sintética, que es lo recomendado para el estudiantado en condición de ceguera, no corresponde con el enfoque fonológico que se promueve para el sistema regular costarricense.

4.2.3. Materiales

Los materiales de apoyo son los elementos concretos que utiliza el profesorado para facilitar el proceso de enseñanza de la lectura del sistema Braille. Las docentes itinerantes de discapacidad visual destacan los siguientes:

- *“cartones, con tarjetas, con la máquina Perkins” (D5, L80 [E])*
- *“plastilina, velcro, fichas, cartón de presentación” (D8, L84)*
- *“El álbum, con los materiales concretos, y las palabras en braille” (D4, L83 [E])*
- *“Juegos de dominó de palabras, asocies, memoria de palabras, lotería” (D5, L212 [A])*
- *“juegos (dominó, lotería, entre otros)” (D7, L201 [A])*
- *“le llevo sopa de letras” (D8, L223 [E])*

- *“por ejemplo al rey U, le encantan las uvas, entonces cuando vamos a ver el rey U, llevamos de merienda unas uvas “uy que rico” vea ¿las que le gustan a quién?” (D3, L88 [E])*
- *“se puede reforzar con materiales adaptados con otras texturas” (D5, L208 [A]).*

De lo anterior se desprende que las docentes entrevistadas utilizan material que también se suele usar con el estudiantado del aula regular, como tarjetas, plastilina, fichas, dominós, entre otros, pero adaptados al sistema Braille. Esto permite, no solo establecer la relación código Braille y fonema para el aprendizaje de la lectura, sino que favorece el proceso de inclusión educativa, pues, como afirman Hurtado y Agudelo (2014), esta “se entiende como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad” (p. 48), lo que incluye también, la adaptación de los materiales a las necesidades de cada estudiante.

4.3. El modelo dual de reconocimiento de la palabra y la metodología de la enseñanza de la lectura del sistema Braille que utiliza el profesorado de apoyo educativo itinerante de la Región Educativa de San José.

De acuerdo con lo que se expuso en el marco teórico, el modelo dual de reconocimiento de la palabra es una de las teorías más utilizadas para explicar que el cerebro aprende a leer mediante dos rutas: la léxica y la

subléxica (Vázquez, 2011; Calvo y Carrillo, 2011; Defior y Serrano, 2011; Benítez y Borzone, 2012; y Defior, 2014), y en el caso particular de Costa Rica, esta teoría es la que fundamenta la nueva propuesta de enseñanza de la lectura del Programa de Estudios de I Ciclo de Español (Ministerio de Educación Pública, 2014).

En este apartado se hace el análisis de cómo la metodología que usa el profesorado itinerante de discapacidad visual se ajusta al modelo dual de reconocimiento de la palabra, pues, siendo así, es probable que pueda adaptarse el método que se usa en las aulas con el estudiantado en condición de ceguera que asiste a ellas y así favorecer los procesos de inclusión.

De esta forma, y de acuerdo con los datos recopilados en las entrevistas y auto-reportes, se obtuvieron tres subcategorías de análisis: estimulación de la vía léxica, estimulación de la vía subléxica y adaptación a la enseñanza de la lectura Braille.

4.3.1. Estimulación de la vía léxica

En la vía léxica, la persona lectora vidente analiza la palabra de manera visual y la compara con una serie de representaciones visuales almacenadas en la memoria, específicamente en el léxico visual (Muñoz, 2011); mientras que la persona en condición de ceguera, reconoce la palabra a partir de su

patrón táctil sin tener que decodificar cada una de las letras percibidas, por lo que también está utilizando una vía directa de acceso al léxico interno, llamada por Simón (1994) vía indirecto-inferencial.

Con la descripción que realizaron las ocho docentes participantes sobre la metodología utilizada en la enseñanza de la lectura del sistema Braille, se pudieron identificar actividades que muestran que ellas estimulan la vía léxica en el estudiantado en condición de ceguera, como se verá a continuación.

La docente D4 menciona que se debe *“realizar un sin número de juegos que le ayuden al niño a interiorizar la palabra en estudio y un álbum gráfico: palabra – ilustración concreta”* (D4, L262 [A]). Ella explica que este álbum puede ser una *“caja de juguetes con objetos-vocabulario, la cual contiene el objeto de la palabra vista, tarjetas gráficas (se ilustra la palabra en estudio), elaborar un libro con el vocabulario aprendido (Tarjetas)”* (D4, L285 [A]). Además, agrega que *“es muy enriquecedor trabajar con palabras que tienen sentido real para ellos, de que no se les está hablando de algo que ellos deben imaginarse, sino que todo es concreto* (D4, L87 [E]).

La docente D5 habla sobre la *“formación de un portafolio o folder de lectura, con actividades realizadas, cuando ya haya adquirido el conocimiento de varias sílabas y palabras”* (D5, L212 [A]).

La vía léxica es la que permite la automatización de la lectura que favorece la velocidad lectora. Para lograrlo, las docentes participantes recurren a diferentes actividades. La docente D2 dice que la desarrolla por medio de la *“lectura repetitiva de palabras con los fonemas que se van estudiando. Identificación de una palabra específica entre varias”* (D2, L211 [A]). La docente D4 afirma que *“la facilidad de reconocimiento de una palabra está en relación a la frecuencia de aparición en una lectura”* (D4, L294 [A]).

Con lo anteriormente expuesto, se puede corroborar lo que menciona Cuetos (2011), que la vía léxica no es exclusiva de la vía visual, sino que se pueden utilizar otros canales perceptuales distintos para que el estudiantado en condición de ceguera pueda reconocer una palabra completa de manera automática, sin necesidad de decodificar signo por signo.

4.3.2. Estimulación de la vía subléxica

La vía subléxica se refiere al proceso de identificación de las letras que componen la palabra, y la conversión de dichas letras a los sonidos que corresponden a esas letras, mediante las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF). En el caso de la persona en condición de ceguera, también *“El reconocimiento lector se hace así letra a letra, asociando uno a otro los diferentes grafemas de cada palabra y éstas entre sí”* (Martínez y Polo, 2004,

p. 17). En el sistema Braille, la decodificación se hace mediante las reglas de correspondencia signo Braille fonema.

La vía subléxica se desarrolla mediante dos habilidades: la conciencia fonológica (segmentar el lenguaje en palabras, sílabas y fonemas) y las reglas de correspondencia grafema fonema (relación letra sonido).

En la metodología descrita por las docentes participantes en la investigación, se pudieron identificar actividades que estimulan las dos habilidades de la vía subléxica en el estudiantado en condición de ceguera. Cabe mencionar que en el Programa de Estudios de I Ciclo de Español (Ministerio de Educación Pública, 2014), se le da más énfasis al trabajo de la vía subléxica que la vía léxica, pues se fomenta el uso del método fonética en la enseñanza de la lectura del estudiantado promedio.

Con respecto a la conciencia fonológica, la docente D1 realiza ejercicios como *“distinguir vocales, cuál vocal está en medio y después”* (D1, L86 [E]); la docente D2 hace *“Juego de palabras que comienzan con la misma vocal y debe discriminar la que es diferente”* (D2, L180 [A]). La docente D5 los pone a *“Imitar sonidos de animales, del ambiente. Nombrar objetos y decir con cual sonido empiezan. Escuchar canciones”* (D5, L184 [A]). La docente D7 propone *“canciones, rimas, adivinanzas”* (D7, L164 [A]), mientras que la

docente D8 los hace *“discriminar y repetir secuencias de sonidos”* (D8, L183 [A]).

La docente D3 explica más ampliamente las actividades que programa: *“imitar onomatopeyas de animales y objeto comunes. Repetir poesías, rimas y prosas sencillas. Nombrar los objetos de una caja y decir con qué sonido empiezan, luego nombrar otros objetos que empiecen con igual sonido. Escuchar palabras y mencionar cuál de ellas termina diferente. Decir palabras que inicien con fonema indicado”* (D3, L229 [A])

Por otra parte, de acuerdo con algunas de las docentes entrevistadas, las reglas de correspondencia signo Braille fonema resultan ser fáciles de enseñar al estudiantado en condición de ceguera por el desarrollo auditivo que tienen. La docente D7 afirma que *“el aprendizaje en la mayoría de los chicos que yo tuve oportunidad de enseñar era muy auditivo, entonces era como el método donde ellos les facilitaba relacionar el sonido con una letra”* (D7, L89 [E]). La docente D2 indica: *“yo con el estudiante mío trataba de hacerle sonar la letra para que entendiera, más cuando era la m o n, para que él entendiera esa diferencia a la hora de escribirlo”* (D2, L106 [E]).

La docente D3 introduce los fonemas con cuentos: *“se lee un cuento al estudiante, este cuento cuenta la historia de un personaje que tiene el*

nombre de la letra a aprender, por lo que al finalizar el cuento se presenta en Braille el fonema” (D3, L246 [A]). Ella describe la actividad con detalle:

vemos primero el rey U, entonces no solamente contar el cuento, que palabras empiezan con U, que cosas hace usted que tengan la letra U, que le lleven la letra U al inicio que lleven la letra U al final y ahí empieza todo el proceso similar al del método fonético digamos que tiene que leer. Cuando ya usted ha hecho la presentación y ha trabajado digamos ha podido hacer rimas con la U y ha podido identificar palabras con U, entonces usted dice “te voy a presentar al rey U” y le presenta la letra U (D3, L72 [E]).

En cambio, otras tres docentes hacen la relación signo Braille y fonema de manera directa, sin actividades de motivación previas. La docente D5 dice *“de una vez dar la tarjeta con el grafema, bueno con el signo” (D5, L109 [E]); “se presenta tarjeta con el signo, y se da su respectivo sonido” (D5, L188 [E]).* La docente D7 *“lo realizo simultáneamente fonema con letra en signo Braille” (D7, L168 [A]).* La docente D4, menciona que *“se trabaja de forma gradual la asociación de los sonidos utilizando Braille integral” (D4, L258 [A]).*

Una de las docentes destaca un error que suele suceder en la enseñanza de la relación signo Braille fonema es enseñar el nombre del signo y no el sonido de este: *“estuve por experiencias, con otras colegas que quizá decían*

implementarlo, pero le decían al chico 'esta es la eme y esta es la a' entonces el chico leía 'eme a' o sea, no, no es correcto, el sonido no es una eme, el nombre de la letra es ese, pero eso nunca se le va a decir al niño hasta que ya lea ¿Verdad? Entonces siempre el fonema se le dice como tal, es el sonido de" (D7, L94 [E]).

De acuerdo con los datos expuestos aquí, se puede decir que el profesorado itinerante de discapacidad visual realiza actividades que estimulan la conciencia fonológica, aunque no como pre-requisito, sino de manera simultánea con la enseñanza de las reglas de correspondencia signo Braille fonema.

Estas actividades coinciden con las que se recomiendan para el desarrollo de la vía subléxica, pues implican "una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rimas" (Cabeza, 2009, p. 29).

4.3.3. Adaptación a la enseñanza de la lectura del sistema Braille.

A cada una de las docentes participantes se les preguntó si consideraban que el enfoque fonológico, fundamentado en el modelo dual de reconocimiento de la palabra, recomendado actualmente en el contexto educativo costarricense, podía adaptarse a la enseñanza de la lectura del sistema Braille. Las ocho docentes respondieron que sí, como se constata a continuación:

Docente D1,

Sí, fue una experiencia el año que se implementó, Juan Pablo y otro chiquito en la escuela Inglaterra, tal y como viene en la metodología implementada y ¡Qué tal! Ya después estaban leyendo consonantes, vocales, o sea fue increíble, todo el grupo. Ellos empezaron a leer y no tuvieron inconvenientes en las sílabas directas, mixtas, inversas porque no tuvieron inconvenientes en grafemas (...) Sí se ajusta completamente (D1, L106 [E]).

Docente D2,

creo que sí, hay que adaptarse a todo, hay que ir aprendiendo de todo, no sabemos en qué momento nos va a tocar aplicarlo, pero sí considero que sí, no es casarse con un solo método, si hay que aplicar ese, hay que estudiar, hay que repasar (D2, L115 [E]).

Docente D3,

Sí, sí, sí, sí. Yo creo además que es base. O sea, usted no puede desarrollar toda la parte del lenguaje oral si no tiene esa conciencia, ¿verdad? O sea, yo creo que en realidad la propuesta del MEP es muy rica (D3, L118 [A])

Docente D4,

Sí se puede ajustar, porque ahí tendríamos, tal vez el alfabeto como Luis Braille nos lo presenta, y como al inicio del curso lectivo, lo que primero que le van a enseñar es el sonido de cada una de las letras puede perfectamente ir interiorizando el fonema y la letra en sí (D4, L110 [E]).

Docente D6,

Pues sí, porque el Canta Letras está fundamentado en el método fonético, pero yo no puedo decir que el método fonético es 100% para los estudiantes que están en el aula, pero puedo decir que sí, siempre y cuando eso sea lo que el estudiante necesite. Y sí, siempre y cuando yo le haya dado todo el apresto fonético, ósea, toda la conciencia fonética” (D6, L83 [E])

Las docentes D5, D7 y D8 fueron breves en sus respuestas: “yo creo que sí se puede adaptar muchísimo para un niño con ceguera ¿Verdad?” (D5, L109 [E]); “Sí, es realmente lo que hacemos” (D7, L102 [E]); “Sí, ayuda muchísimo” (D8, L116 [E]).

Se les consultó también la forma en que lo adaptarían a la enseñanza del sistema Braille. Hubo tres tipos de respuesta: la de la docente D7 que dijo que “con el método que está aplicando el MEP, no sé qué están haciendo en

realidad” (D7, L103 [E]); las que dijeron que depende del estudiante y las que mencionaron algunos ajustes.

Tres fueron las docentes que indicaron que depende de cada estudiante. La docente D1 destaca *“que es individual, yo no puedo decir que esto lo voy a ajustar así porque es como es” (D1, L110 [E])*, y la docente D2 afirma en la entrevista que *“tendría que ver cada caso en especial para poder hacerle las adaptaciones que se requieran”*. La docente D3 afirma que

nosotras, a nivel de educación especial, es que ya nosotras hacemos los ajustes de por sí, y vamos al ritmo del estudiante de por sí. Si fuera al método no hay ningún problema, o sea, porque usted va trabajando al ritmo de él, verdad, y lo va llevando y yo creo que realmente es un método viable para toda la población (D3, L121 [A])

Las cuatro docentes que aportaron algunas ideas fueron las docentes D4, D5 y D6 y D8. La docente D6 indicó que *“empezar, por ejemplo, con buscar material, ya sea concreto u oral, hacer el doble de lo que se hace en el aula. Entonces yo diría que hay que hacerles muchos juegos estimulatorios extras” (D6, L85 [E])*. A la docente D8 se le ocurrió que *“llevarlo lo más que pueda a la experiencia real, caminatas para escuchar sonidos, brindarle audios que ayuden con la pronunciación y por supuesto los objetos concretos que sustituyan a las imágenes” (D8, L231 [E])*. La docente D4 dice que *“todo va*

con la imaginación, la creatividad y el deseo de hacer que el chico se supere y empezar a buscar fonéticamente cada una de las letras con algo que sea verdaderamente concreto y representativo para el niño (D4, L114 [E]). La docente D5 dijo que

de una vez dar la tarjeta con el grafema, bueno con el signo, ¿verdad? Si, y lo mismo, hacer recorridos también el ambiente. Salir a la calle más el carro rrrr, escuche y le digo, qué se yo, en la tarjeta, con la letra ahí, con el signo, con rimas, con poner un ¿qué sé yo? (D5, L109 [E]).

De esta forma se puede decir que la metodología que usa el profesorado itinerante de discapacidad visual se ajusta al modelo dual de reconocimiento de la palabra, ya que, como señala la Organización Nacional de Ciegos Españoles (2015) los procesos de aprendizaje de la lectura en tinta y en Braille son similares. Esto implica que el enfoque fonológico que el Ministerio de Educación Pública (2013) viene implementando desde el 2014 en las aulas del sistema regular, puede ajustarse a la enseñanza de la lectura del sistema Braille, para favorecer los procesos inclusivos.

4.4. Prácticas inclusivas en la enseñanza de la lectura del sistema Braille

De acuerdo con Martínez y Polo (2004), si en una institución educativa hay un estudiante en condición de ceguera, lo aconsejable, según la filosofía

inclusiva, es que se use el mismo método de enseñanza de la lectura establecido en el aula para el resto de estudiantes, por lo que en este estudio se considerará esta acción como práctica inclusiva.

Las experiencias descritas por las docentes itinerantes de discapacidad visual evidencian prácticas inclusivas en su quehacer pedagógico, mediante la adaptación de la enseñanza de la lectura del sistema Braille al método que usa el grupo escolar de referencia.

La docente D6 dice que *“depende del método que la docente está utilizando me ajusto”* (D6, L59 [E]), ella hace *“la cantidad necesaria de modificaciones para que el chico esté al mismo nivel y con las mismas ventajas que sus compañeros”* (D6, L77 [E]). La docente D3 señala que hay que *“Adaptar el método que utilizaba la docente para trabajar con los niños, o sea, el mismo método que utilizaba la maestra”* (D3, L 52 [E]). La docente D5 afirma que si el estudiante en condición de ceguera *“lleva algo adelante es mucho más fácil, y si el método que va a usar el maestro es “x” o “y”, pues tenemos que buscar también como adaptarnos”* (D5, L93 [E]). Por su parte, la docente D8 señala que

La ventaja para mí, en ese momento, es que era el método que todos los docentes utilizaban en el sistema regular, entonces me permitía llevar el ritmo y al niño también. Facilitaba al estudiante que uniera sílabas y

luego palabras. Era rápido. Mantenía el ritmo con los demás con todos los demás compañeros. Había inclusión (D8, L88 [E]).

La dificultad que se puede presentar si no se utiliza el mismo método es que el estudiantado en condición de ceguera no pueda participar en las actividades del grupo, como le sucedió a la docente D2

ahí fue donde diferimos, en esa parte, porque yo no me acuerdo si habían comenzado con pa y yo había comenzado con ala, entonces ellos la ele todavía no la estaban viendo, pero él leía, todos leían en voz alta y él leía mejor que los compañeros y era más alto que los compañeros en ese sentido, pero eso sería lo único, que sí no íbamos muy iguales la maestra y yo, pero sí tratábamos de emparejar un poquito (D2, L98 [E]).

Esta situación puede provocar que el estudiante en condición de ceguera se sienta incómodo, según lo afirma la docente D3 *“yo empecé a trabajar con el método de palabra generadora hasta que empecé a tener problemas con mis alumnos, este, ya a nivel en la parte emocional ‘es que yo quiero que usted me enseñe como le enseñan a mis compañeros’, ‘es que’ entonces bueno ok, método silábico igual que los compañeros verdad” (D3, L52 [E]).*

Ante lo expuesto por el profesorado participante, se puede decir que es indispensable el trabajo en conjunto con el profesorado del sistema regular,

para garantizar el éxito aprendizaje en el estudiantado en condición de ceguera.

La discrepancia en el uso de un método de enseñanza de la lectura del sistema Braille puede ser determinante en el proceso de inclusión, pues, como mencionan las docentes, el que el estudiantado en condición de ceguera no pueda participar en las actividades que realiza el resto del estudiantado del aula regular puede afectarle emocionalmente, además de que el grupo escolar le verá excluido por su condición, y no por la metodología que se está utilizando con él o con ella.

Por esta razón, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (2015) establece que “es importante que el método y la metodología que propongamos se adapten a la dinámica de aprendizaje de los métodos y las metodologías empleados en las aulas” (p.39), por lo que el profesorado itinerante de discapacidad visual debe considerar la posibilidad de adaptar la propuesta metodológica que establece el Programa de Estudios de I Ciclo de Español (2013) a la enseñanza del sistema Braille según las características particulares de sus estudiantes en condición de ceguera, para promover una inclusión educativa exitosa.

4.5. Recomendaciones al profesorado a partir de la experiencia de las docentes participantes

Uno de los objetivos de esta investigación es establecer recomendaciones para la enseñanza de la lectura del sistema Braille a partir de las experiencias del profesorado entrevistado, razón por la cual se presenta como último apartado del análisis de la información y no como sugerencias generales en las conclusiones del estudio.

De acuerdo con la información proporcionada por las docentes del Servicio de Apoyo Itinerante en Discapacidad Visual, las recomendaciones se organizaron a partir de las siguientes áreas:

Pre requisitos para el aprendizaje del código Braille

Se refiere a los conocimientos previos o conocimientos que el estudiantado en condición de ceguera debería tener para enfrentar el proceso de aprendizaje de la lectura. Estos fueron clasificados en pre requisitos generales (esenciales para el aprendizaje de la lectura) y específicos (los que la persona ciega debe desarrollar en forma particular)

Pre requisitos Generales:

- Conocimiento adecuado de su esquema corporal.
- Conceptos de lateralidad.

- Conceptos espaciales.
- Conceptos de tamaño.
- Experimentación en la vida real.

Destrezas orales:

- Gesticular, entonar, pronunciar, escuchar, hablar.
- Comprender el significado de las palabras con objetos o situaciones.
- Memoria auditiva.
- Actividades de pensamiento analítico.
- Actividades de ampliación de vocabulario.
- Reconocer y comprender instrucciones verbales básicas.
- Comprensión auditiva referida a un texto oral dado.
- Juegos de expresión, imitación, marionetas.
- Actividades de preguntas y respuestas.

Segmentación fonética:

- Juegos de rimas
- Canciones.

- Rimas.
- Cuentos.
- Actividades de relaciones entre letras y sonidos.

Pre requisitos Específicos:

Percepción Intersensorial:

- Andar descalzo sobre texturas diferentes.
- Identificar fuentes de sonidos
- Discriminar y repetir secuencias de sonidos, ritmos.
- Percepción del espacio.
- Relaciones espaciales con respecto a si mismo, a los demás y entre objetos.
- Clasificación de objetos.
- Reconocimiento de texturas.
- Buscar figuras iguales al modelo.
- Seguimiento de líneas.
- Copia de patrones.

- Localización de signos iguales o diferentes.
- Discriminación auditiva, táctil, gustativa y olfativa.
- Discriminar características de objetos.
- Apresto Braille con material concreto, semi concreto y signo generador.

Ajuste de la metodología de enseñanza del sistema Braille al modelo dual de reconocimiento de la palabra

Se refiere al uso de las dos rutas del modelo dual de reconocimiento de la palabra (vía léxica o conocimiento inmediato de palabras conocidas, y vía subléxica o aplicación de las Reglas de Correspondencia Grafema Fonema para palabras desconocidas o pseudopalabras), en la enseñanza del sistema Braille.

- Vía Léxica:

Actividades:

- Álbum gráfico: palabra-imagen u objeto concreto.
- Caja de juguetes con objeto para ampliar vocabulario.
- Folder de lectura.

- Lectura repetitiva de palabras con los fonemas que se van estudiando.
- Identificación de una palabra específica entre varias.

- Vía Subléxica:

Actividades:

- Juego de palabras que comienzan con la misma vocal y debe discriminar la que es diferente.
- Nombrar objetos y decir con cual sonido empiezan.
- Escuchar y repetir canciones, rimas, adivinanzas, poesías y prosas.
- Discriminar y repetir secuencias de sonidos.
- Imitar onomatopeyas de animales y objeto comunes. Repetir poesías, rimas y prosas sencillas.
- Nombrar los objetos de una caja y decir con qué sonido empiezan, luego nombrar otros objetos que empiecen con igual sonido.
- Escuchar palabras y mencionar cuál de ellas termina diferente. Decir palabras que inicien con fonema indicado.

Reglas de correspondencia código Braille-fonema

Identificación de las letras Braille que componen la palabra y la recuperación de los sonidos que corresponden a esas letras.

Actividades:

- Producir oralmente los fonemas para mayor comprensión de cada uno a la hora de escribirlos.
- Introducir los fonemas con cuentos.
- Se presenta tarjeta con el signo, y se da su respectivo sonido.
- Se trabaja de forma gradual la asociación de los sonidos utilizando Braille integral.

Materiales:

Elementos concretos que utiliza el profesorado para facilitar el proceso de enseñanza de la lectura Braille.

- Cartones con tarjetas.
- Máquina Perkins.
- Plastilina.
- Velcro.

- Fichas.
- Cartón de Presentación.
- Álbum (materiales concretos y palabras en braille).
- Juego de dominó en palabras.
- Asocios.
- Memoria de palabras.
- Lotería.
- Sopas de letras.
- Comida.
- Texturas.

Estas recomendaciones específicas para el profesorado del Servicio de Apoyo Itinerante en Discapacidad Visual de la Región de San José para la enseñanza de la lectura del Sistema Braille a la población estudiantil en condición de ceguera, fue entregado a cada docente itinerante como una guía producto de la investigación, misma que se incluye como anexo 6.

Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones

A partir de la información recopilada en el marco teórico, los hallazgos en las entrevistas y en los auto-reportes realizados con las ocho docentes itinerantes de Discapacidad Visual, se derivan las conclusiones de esta investigación, organizadas en los cuatro aspectos generales que surgieron en el análisis de resultados.

5.1. Conclusiones

5.1.1. Sobre los pre-requisitos para el aprendizaje de la lectura del sistema Braille en estudiantes en condición de ceguera

El estudiantado en condición de ceguera debe desarrollar dos tipos de pre-requisitos para enfrentar el proceso de aprendizaje la lectura del sistema Braille:

- Pre-requisitos generales para el aprendizaje de la lectura en el estudiantado promedio. Incluyen los procesos cognitivos, las destrezas orales y la segmentación fonética. Los dos primeros estimulados ampliamente por el profesorado participante; la segmentación fonética (decir las palabras en sus correspondientes fonemas) es un aspecto que no fue mencionado por ellas como pre-

requisito, sino que lo trabajan simultáneamente al introducir la relación signo Braille fonema.

- Pre-requisitos específicos para el estudiantado en condición de ceguera. La lectura del sistema Braille requiere de una percepción intersensorial, por lo que es necesario el desarrollo del tacto, mediante la exploración con las yemas de los dedos, y la cinestesia, que es la percepción del equilibrio y de la posición de las partes del cuerpo, en el estudiantado en condición de ceguera antes de exponerlo a su aprendizaje.

5.1.2. Sobre la metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille del profesorado del servicio de apoyo itinerante en discapacidad visual

La metodología se refiere a los grandes planes de enseñanza, con métodos, técnicas y materiales específicos, que el profesorado itinerante de Discapacidad Visual utiliza en la enseñanza de la lectura del sistema Braille al estudiantado en condición de ceguera. Con respecto a:

- El método, que es la manera sistemática de guiar el aprendizaje, las docentes participantes coincidieron en que no hay un método específico para la enseñanza de la lectura del sistema Braille. Ellas, de manera autodidacta, analizaron opciones y se inclinaron por tres

métodos convencionales: el método fonético, el método silábico, el método de palabra generadora. Los dos primeros de tendencia sintética, que es lo recomendado para la población en condición de ciega.

- La técnica, que es la forma específica de aplicar un método, según los recursos didácticos con que se cuenta el profesorado, las docentes describieron los ajustes que le hacen al método convencional que utilizan para hacerlo accesible al estudiantado en condición de ciega. En general, las adaptaciones que hacen son a la secuencia de presentación de fonemas, sílabas o palabras (según sea el fonético, silábico o de palabra generadora) y a los materiales.
- Los materiales, en donde se incluyen tarjetas, plastilina, velcro, cartón, juegos, canciones, cuentos, entre otros.

5.1.3. Sobre el modelo dual de reconocimiento de la palabra y la metodología de la enseñanza de la lectura del sistema Braille

A partir de la descripción que hacen las docentes itinerantes de Discapacidad Visual en las entrevistas y los auto-reportes, sobre la forma en que enseñan a leer a sus estudiantes en condición de ciega, se pudieron identificar actividades que muestran que ellas estimulan tanto la vía léxica como la vía subléxica en el proceso de enseñanza de la lectura. Esto permite decir que sí

se da un ajuste entre la metodología de enseñanza de la lectura del sistema Braille y el modelo dual de la palabra.

- La vía léxica la estimulan con álbumes gráficos (palabra-ilustración concreta), tarjetas gráficas, libro de vocabulario aprendido, portafolio o folder de lectura, lectura repetitiva de palabras, entre otras.
- La vía subléxica la trabajan en sus dos elementos básicos: conciencia fonológica y reglas de correspondencia signo Braille y fonema. El primero lo estimulan con actividades como reconocimiento de fonemas iniciales, medios y finales, discriminación de fonemas, rimas, secuencias de fonemas, y otros. El segundo con la enseñanza directa del signo Braille y el fonema que le corresponde.
- La adaptación de la propuesta metodológica de enseñanza de la lectura que propone el MEP en el Programa de Español de I Ciclo, a la enseñanza de la lectura del sistema Braille es totalmente viable según opinan siete de las ocho docentes participantes. Destacan que lo importante es considerar primero, las características particulares de cada estudiante en condición de ceguera, antes de tomar cualquier decisión con respecto al proceso de enseñanza.

5.1.4. Sobre las prácticas inclusivas en la enseñanza de la lectura del sistema Braille

Las experiencias descritas por las docentes itinerantes de discapacidad visual muestran prácticas inclusivas en su quehacer pedagógico, mediante la adaptación de la enseñanza de la lectura del sistema Braille al método que usa el grupo escolar de referencia. Ellas coinciden en que se ajustan a la metodología que la o el docente de aula está usando con su grupo, y que cuando no lo han hecho, el mismo estudiante ha solicitado que le enseñe igual que el resto de sus compañeros.

5.2. Recomendaciones generales

A partir de los hallazgos de esta investigación y de la experiencia propia de las investigadoras en la implementación de procesos de enseñanza de lectura en el sistema Braille en población con discapacidad visual, se despliegan algunas recomendaciones generales dirigidas a los diferentes entes involucrados.

Recomendaciones a la Universidad de Costa Rica

- Incluir cursos de participación o aprovechamiento en la modalidad de Extensión Docente de la carrera de Educación Especial, sobre el tema de la Enseñanza de la lectura del sistema Braille para las personas

con Discapacidad Visual desde el modelo dual de aprendizaje de la lectura, que es más que un método, una forma de entender cómo aprende el cerebro.

Recomendaciones al Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa

- Incluir capacitaciones sobre el abordaje de los procesos de lectoescritura a las Docentes de Apoyo Educativo Itinerante en Discapacidad Visual.
- Capacitar a las docentes del Servicio de Apoyo Itinerante en Discapacidad Visual sobre los actuales planes de estudio de español y su posible adaptación a la población en condición de discapacidad visual.

Recomendaciones a los centros educativos

- Coordinar con la Asesoría de Educación Especial de la Región Educativa correspondiente, charlas o asesoramientos para las Docentes de Apoyo Educativo Itinerante en Discapacidad Visual sobre la Enseñanza de la lectoescritura del sistema Braille para las personas con Discapacidad Visual.
- Propiciar espacios donde se promueva la coordinación entre el profesorado de Educación General Básica y las Docentes de Apoyo

Educativo Itinerante en Discapacidad Visual, como por ejemplo charlas, conferencias y talleres relacionados con temas lectoescritura, RCGF y Conciencia Fonológica.

5.3. Limitaciones

Las citas para las entrevistas fueron un poco complicadas de establecer debido a que las docentes participantes en el estudio son itinerantes que se desplazan no solo a diferentes zonas del país, sino que varias de ellas alejadas del área metropolitana.

5.4. Futuros temas de investigación

En general, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la población en condición de ceguera son temas poco abordados en los temas de investigación en nuestro contexto costarricense, así que cualquier asunto relacionado con esto resulta innovador. Se sugieren los siguientes:

- Enseñanza de la fluidez, velocidad y comprensión lectora en el estudiantado en condición de ceguera.
- Enseñanza de la escritura productiva (redacción) en el estudiantado en condición de ceguera.

Referencias Bibliográficas

- Alfonzo, N. (2012). *Recolección de datos cualitativos*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos93/recoleccion-datos-cualitativos/recoleccion-datos-cualitativos.shtml>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós. Obtenido desde: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Arboleda, J. (2005). *Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas cognoscitivas y socioafectivas*. Editorial: Magisterio.
- Arias, F., Badilla, L., Chinchilla, A., Mata, J. y Orozco, J. (2015). *Estrategias docentes que mediaron en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad múltiple del Centro de Enseñanza Especial Carlos Luis Valle Masís*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Asamblea Legislativa. (1996). *Ley de Igualdad de Oportunidades para personas con discapacidad, (Ley 7600)*. Gobierno de Costa Rica.
- Asamblea Legislativa. (2008). *Ley de Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo, (Ley 8661)*. Gobierno de Costa Rica.

Barrantes, R. (2013). *Investigación un camino al conocimiento*. San José, Costa Rica. Editorial EUNED.

Barrientos, T. y Peña, R. (s.f.). *Aprendiendo Braille junto a Cantalettras*. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.discapnet.es/Castellano/comunidad/websocial/Recursos/Documentos/Tecnica/Documets/Aprendiendo-Braille-CANTALETRAS.pdf>

Benítez, M. y Borzone, A. (2012). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación: IICE*, (31), 118-134.

Berrocal, D., Hidalgo, E., Mora, E., Ortiz, M., Rojas, F. y Solórzano, A. (2016). *La enseñanza de la lectura y escritura con personas con discapacidad múltiple: estudio de caso con tres estudiantes de un centro de Educación Especial*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Bustos, A. (2016). ¿Qué es un grafema? *Blog de Lengua*. Recuperado el 03 de febrero del 2016, de <http://blog.lengua-e.com/2011/que-es-un-grafema/>

- Cabeza, E. (2009). *Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica*. Recuperado de <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/metodologia-para-la-adquisicion-de-una-correcta-elena-cabeza-pereiro.pdf>
- Calvo, Á. y Carrillo, M. (2011). *El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva-psicolingüística*. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURAE/EL%20ACCESO%20A%20LA%20LECTURA%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA%20COGNITIVA.pdf>
- Carpio, M. (2012). *Eficacia de las Estrategias Pictofónicas en la Enseñanza de la Lectura Inicial en Costa Rica: Un Estudio Longitudinal*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Centro Nacional de Educación Helen Keller (2014). *Plan de estudios Centro Nacional de Educación Helen Keller*. San José, Costa Rica.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. San José, Costa Rica: Procesos Litográficos de Centroamérica.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). *Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. Primera

Edición. Material didáctico para comunidades rurales. México.
[Editorial no especificada].

Crespo, S. (s.f.). *Manual para enseñanza de lectura y escritura. American Foundation for Overseas Blind, Inc.* Recuperado de:
<http://oscarromerogallo.blogspot.com/2014/04/manual-para-ensenanza-de-lectura-y.html>

Cuadro, A., y Piñeyro, V. (2008). *Caracterización de los lectores Braille: Un estudio comparativo con buenos lectores videntes.* Recuperado de
<https://www.academica.org/000-032/109.pdf>

Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura (8ª ed.)*. España: Wolters Kluwer.

Cuevas, A., Méndez, S. y Hernández, R. (2014). Manual de introducción a ATLAS.ti 7. Universidad de Celaya. Recuperado de
[file:///C:/Users/mong/Downloads/Manual ATLAsTi 7.pdf](file:///C:/Users/mong/Downloads/Manual_ATLAsTi_7.pdf)

De Espinoza, Giner, S. y Torres, A. (2006). *Atención al Educando Ciego o con Deficiencias Visuales*. San José, Costa Rica: EUNED.

Defior, S. (2014). *Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas.* Recuperado de: <http://rca.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/12560/12878>

Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-90.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición*, 6, 27-36.

Escuelas Católicas. (2010). Primera Propuesta El desafío de la luz. En mi colegio hay alumnos con discapacidad visual: niños ciegos y con baja visión. En Marín, A. Desafíos de la diferencia en la escuela. *Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*. (pp. 9-63). Obtenido desde:

<http://educacion.once.es/appdocumentos/educa/prod/Necesidades%20y%20respuesta%20educativa.pdf>

Espejo de la Fuente, B. (1993). El Braille en la escuela. Madrid, ONCE.

Recuperado de http://www.once.es/serviciosSociales/index.cfm?navega=detalle&id_objeto=59&idtipo=1

Fink, D., Tate, J. y Rose, M. (2002). Técnicas de lectura rápida. Obtenido desde:

<https://books.google.co.cr/books?id=ULLDGFD6jHoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Forteza, M. (2009). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Recuperado de [http://cefire.edu.gva.es/.../Metodologias_didacticas_E-A_competencias FORTEA .pdf](http://cefire.edu.gva.es/.../Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf)

García, L. (2013). *La lectoescritura en educación infantil*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3157/1/TFG-B.194.pdf>

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Colección IDER.

Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. (Tesis de Doctorado, Universidad de la Laguna). Recuperado de <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs45.pdf>

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6° ed. México: Mc Graw Hill Education.

Hernández, E. (2011). Desarrollo histórico de la Discapacidad, Evolución y Tratamiento. Recuperado de http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/cad_guia_disc_UT1.pdf

Herrera, V. (2004). Adquisición del código alfabético: una comparación entre sordos y oyentes. *Revista Psicopedagógica*. 71-72 (12), 2-8. Recuperado de: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Herrera_adquisicion_del_codigo_alfabetico_2004.pdf

Hurtado, L, y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.

Ipland, J., y Parra, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962673>

Lafuente de Frutos, A. (2012). Educación Inclusiva: Personas con discapacidad visual. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/indice.htm>

- León, S. (2007). Abordaje de los procesos de lectura y escritura en una escuela: propuesta pedagógica en y para la diversidad. *Revista Educare. Extraordinaria I*, 65-88.
- López, M. (2004). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Primera Edición. España: Editorial Netbiblo, (Biblioteca Carlos Monge Alfaro. 371.911 L864a).
- Marín, G. (2006). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Marqués, E. (2013). Análisis de los Métodos Delectores. Trabajo Final de Graduación. Universidad de Palencia. En: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4753/1/TFG-L317.pdf>
- Martínez, I. y Polo, D. (2004). *Guía Didáctica para la Lectoescritura Braille*. Primera Edición. Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE. España. [Editor no especificado].
- Martínez, M. (s.f.). Desarrollo de la percepción intersensorial. Aspectos metodológicos, empíricos y conceptuales. Recuperado de <https://www.aacademica.org/mauricio.martinez/20.pdf>
- Meléndez, L. (2005). *La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución*. San José, Costa Rica: EUNED.

- Mendieta, G., Ramírez, J. C., Fuerte, J. A. (2015). *La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública*. Rev. Fac. Nac. Salud Pública. Vol. 33. N° (3): pp. 435-443. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v33n3/v33n3a14.pdf>
- Mieles, M., Tonón, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (2011). Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos. Recuperado de <file:///C:/Users/Mary/Downloads/Aportes%20para%20la%20alfabetizaci%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n%20Especial%20de%20alumnos%20ciegos%20y%20disminuidos%20visuales,%20de%20sordos%20e%20hipoac%C3%BAficos.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (1997). Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Autor. San José. Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2005). Normas y Procedimientos para Manejo de los Servicios Educativos para Estudiantes con Discapacidad Visual. San José: Litografía e Imprenta LIL, S.A.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2013). *Plan de Estudios de Español I Ciclo de la Educación General Básica*. San José, Costa Rica: Autor.

Ministerio de Educación Pública. (2016). Centros de Enseñanza Especial, dependencia pública y privada subvencionada, según Dirección Regional de Educación. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vswN8yguacJ:www.mep.go.cr/sites/default/files/preguntafrecuente/documentos/centros-de-ensenanza-especial-2016.xlsx+&cd=1&hl=es&ct=clnk>

Ministerio de Educación Pública (2018). Líneas de Acción para los Servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en Educación Preescolar y Primero y Segundo Ciclos de Educación General Básica. Departamento de Desarrollo curricular. Departamento de Educación Especial. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/L%C3%ADneas>

[%20Acci%C3%B3n%20Apoyos%20en%20Preescolar%20y%20en%20I%20y%20II%20Ciclos%202018.pdf](#)

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Muñoz, C. (2011). Aprendizaje de La Lectura y Conciencia Fonológica: Un Enfoque Psicolingüístico del Proceso de Alfabetización Inicial. *Psykhe*, 11 (1), 30-42.

Murillo, S. (1992) *Evolución histórica, conceptual y práctica de la Rehabilitación en Costa Rica. 1940 – 1990.* Tesis. San José: Universidad de Costa Rica.

Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). *Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: la conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua.* *Revista Lengua y Habla*, 18, 72-92

Organización de las Naciones Unidas. (1971). *Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retardados Mentales.* Recuperado de

<http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de www.oei.es/historico/quipu/marco_jomtien.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

Organización Nacional de Ciegos Españoles -ONCE. (2015). La didáctica del braille más allá del código. Recuperado de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/braille/documentos/DOCUMENTO%20TECNICO%20B%201%20DIDACTICA%20DEL%20BRAILLE%20V1.pdf>

Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. (2006). Investigación Cualitativa en Educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII*, (1), 119-133.

Programa Estado de la Nación (2017). Sexto Informe Estado de la Educación. San

José: Servicios Gráficos, A.C.Prado, G. (2013). *La organización administrativa de las Direcciones Regionales de Educación del Ministerio de Educación Pública*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Gerladine24/la-organizacin-administrativade-las-direcciones-regionales-educativas-de>

Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cesmag 11*(11), 113-118.

Sebastián, E. y Maldonado, A. (1986) El desarrollo de las estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes. En J.M. Meisel (ed.). *Adquisición del Lenguaje*. Frankfurt: Klaus Dieter Verlag.

- Silva, C. (2015). Curso para trabajar la dislexia en casa y en el aula. Málaga: Ladislexia.net
- Simón, C. (1994). El desarrollo de los procesos básicos en la lectura braille. ONCE Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Suarez, N., Rodríguez, C., Sahnahan, I. y Jiménez, J. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 55-65.
- Vázquez, M. J. (2011). ¿Cómo acceden nuestros alumnos a la lectura? *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/25/mjvc.htm>

ANEXOS

Anexo 1: Guión de Entrevista

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Escuela de Orientación y Educación Especial
OE-9600 Seminario de Graduación

Guión de entrevista

Las estudiantes del Seminario de Graduación OE-9600 de la Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Educación de la Persona con Discapacidad Visual de la Universidad de Costa Rica, nos dirigimos a usted con la finalidad de que nos pueda brindar información relacionada con el tema de nuestra investigación que se titula *Metodología utilizada por el profesorado de apoyo educativo itinerante en discapacidad visual de la Región Educativa de San José en la enseñanza de la lectura Braille a la población estudiantil en condición de ceguera en el nivel de primaria*.

Acudimos a usted porque ha realizado procesos de enseñanza inicial de la lectura Braille, y el propósito principal de nuestro estudio es conocer la metodología que usa el profesorado de apoyo educativo itinerante en discapacidad visual en la enseñanza de esta competencia a esta población estudiantil.

La información que nos brinde en esta entrevista será tratada con confidencialidad y solo para fines educativos relacionados con la investigación.

Agradecemos su colaboración.

Nicole Saray Arroyo Herrera.
Fiorella Campos Sánchez.
Melissa María Carballo Ulate.
Gabriela Vanessa González Porras.
Andrea Solano Bastos.
Eilyn Cristin Vargas Chaves.

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Escuela de Orientación y Educación Especial
OE-9600 Seminario de Graduación

Entrevista número: _____
Docente número: _____
Nombre: _____

Entrevistadora:

Observadora:

Fecha de la entrevista: _____

GUIA DE ENTREVISTA

Datos generales

1. Edad.
2. Centro educativo sede.
3. Tiempo de trabajo en el servicio de apoyo.
4. Tiempo de trabajar con personas con discapacidad visual.
5. Servicios educativos en los que ha trabajado previamente.
6. Total de años de experiencia laboral.
7. Experiencia trabajando procesos de lectoescritura.
8. Grado académico.
9. Especialidad.
10. Categoría profesional.
11. Universidad(es) en la(s) que cursó la especialidad.

Preguntas relacionadas con el objetivo 1 de la investigación: *Describir la metodología de enseñanza de la lectura Braille que utiliza el profesorado de apoyo educativo itinerante de Educación Especial con la población estudiantil en condición de ciega.*

- 12- ¿Cuáles métodos de enseñanza de la lectura Braille conoce?
- 13- ¿Cuál de estos métodos de enseñanza de la lectura Braille considera usted es el más utilizado por el profesorado de apoyo educativo de Educación Especial en la Dirección regional de Educación de San José?
- 14- ¿Cuál es el método de lectoescritura que usted más utiliza?
- 15- ¿Por qué utiliza este método?

16- ¿Recibió capacitación/entrenamiento para enseñar a leer con este método?

17- ¿En qué consiste este método?

18- ¿Ha realizado ajustes al procedimiento de este método para utilizarlo con el estudiantado en condición de ceguera?

19 ¿Cuáles fueron esos ajustes?

20- ¿Cuáles materiales utilizó para la enseñanza de la lectura Braille con este método?

21- ¿Cuáles, considera usted, son las ventajas de este método para esta población escolar?

22- ¿Cuáles son las desventajas, en caso de que usted considere que este método las tiene, para esta población escolar?

23- Lea lo escrito a continuación:

Los niños ciegos que están escolarizados en un aula en régimen de inclusión van a alfabetizarse y a aprender la lectoescritura siguiendo, casi siempre, la misma metodología que sus compañeros en tinta, pero adaptada al sistema Braille de forma espontánea y, a veces, artesanal (Organización Nacional de Ciegos Españoles-ONCE, 2015, p.53).

24- ¿Qué opina al respecto?

25- ¿Conoce usted acerca del método fonético que se recomienda implementar actualmente en el contexto educativo de nuestro país?

26- Explíquelo brevemente.

27- ¿Considera usted que el enfoque fonológico, recomendado actualmente en el contexto educativo costarricense, puede ajustarse a la enseñanza de la lectura Braille?

28-En caso de que el método necesite ajustes, ¿de qué manera haría usted estos?

Cierre: Le agradecemos la información que nos ha proporcionado. Será un gran insumo para los objetivos de nuestra investigación.

Anexo 2: Guía de Auto-reporte

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Escuela de Orientación y Educación Especial
OE-9600 Seminario de Graduación

Autoreporte número: _____
Docente número: _____
Nombre: _____

Docente: _____
Fecha del Autoreporte: _____

GUÍA DE AUTOREPORTE

El objetivo de esta guía es rescatar los detalles de la metodología que usted ha utilizado para la enseñanza de la lectura Braille a estudiantes en condición de ceguera, mediante una descripción, detallada y secuencial, de lo que hace durante este proceso.

De esta manera, usted obtendrá una sistematización de su experiencia educativa, para que en otro momento la pueda replicar y lograr los mismos o mejores resultados de los que ha obtenido hasta la fecha. Por su parte, el grupo de investigadoras tomará de su experiencia, las estrategias generales como insumo para la investigación.

A continuación, le invitamos a narrar su experiencia educativa de enseñanza de la lectura Braille tomando como guía las siguientes preguntas:

Preguntas relacionadas con el objetivo 2 de la investigación: *Determinar el ajuste entre el modelo dual de reconocimiento de la palabra y la metodología de enseñanza de la lectura Braille, que utiliza el profesorado de apoyo educativo itinerante en discapacidad visual con la población estudiantil en condición de ceguera.*

- 1- ¿Cuáles pre-requisitos considera usted, debe presentar el estudiantado en condición de ceguera, para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura Braille?
- 2- ¿Cuáles actividades realiza usted con el estudiantado, para desarrollar estas habilidades previas en caso de que no estén desarrolladas?
- 3- ¿Cuáles pre-requisitos sensoriales considera usted, debe tener el estudiantado en condición de ceguera, para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura Braille?
- 4- ¿Cuáles actividades realiza usted con el estudiantado, para desarrollar estos pre-requisitos sensoriales en caso de que no estén desarrollados?
- 5- ¿Cuáles pre-requisitos lingüísticos debe tener el estudiantado en condición de ceguera, para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura Braille?
- 6- ¿Cuáles actividades realiza usted con el estudiantado, para desarrollar estos pre-requisitos lingüísticos en caso de que no estén desarrollados?
- 7- ¿Cuáles estrategias utiliza para que el estudiante relacione el signo Braille con su respectivo fonema?
- 8- ¿Cuáles son las primeras letras/fonemas/sílabas (según el método que usa) que introduce en el proceso de enseñanza de la lectura Braille?
- 9- ¿Por qué esas letras/fonemas/sílabas iniciales?
- 10- ¿Cuáles actividades realiza para que el estudiantado en condición de ceguera aprenda esas letras/fonemas/sílabas?
- 11- ¿Cuál es la secuencia de letras/fonemas/sílabas que utiliza posteriormente?
- 12- ¿Cómo introduce la sílaba (si usa el fonético) / la palabra (si usa el silábico)?
- 13- ¿Cuáles actividades realiza para reforzar estas (sílabas o palabras)?
- 14- ¿Cuáles actividades hace para que el estudiantado en condición de ceguera adquiera un reconocimiento rápido de las palabras?
- 15- ¿Cuál es la dificultad que generalmente presenta el estudiantado en condición de ceguera, ante el proceso de aprendizaje de la lectura inicial?
- 16- Describa los pasos que sigue en la enseñanza de la lectura Braille, desde que introduce la primera letra/fonema/sílaba (según método que utiliza) hasta que el estudiantado logra leer palabras en forma independiente.
- 17- ¿Cuáles recomendaciones le daría al profesorado de Educación Especial, que se inicia en la enseñanza de la lectura Braille?

Anexo 3: Guía de validación de instrumentos

Carta para expertas

23 de junio de 2017.

Señor/a

Estimado/a señor/a.

Las estudiantes del Seminario de Graduación OE-9600 de la Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Educación de la Persona con Discapacidad Visual de la Universidad de Costa Rica, están realizando el Trabajo Final de Graduación que tiene como objetivo general: *Analizar la metodología de enseñanza de la lectura Braille que utiliza el profesorado de apoyo itinerante en discapacidad visual de la Región de San José con el estudiantado en condición de cieguera.*

Me dirijo a usted, como directora del seminario, para solicitarle su colaboración en la validación de los dos instrumentos que se adjuntan a esta misiva (un guión de entrevista y una guía de autoreporte) y que serán utilizados por las estudiantes investigadoras para la recopilación de los datos necesarios para el cumplimiento, cada uno, de un objetivo específico que se indica en ellos.

Le solicito, respetuosamente, revisar si las preguntas propuestas son suficientes, claras, coherentes, relevantes y pertinentes, para lo cual se le adjunta un documento en Excel que contiene una guía de evaluación de los instrumentos con la definición de estos criterios y la escala de calificación. En esta guía se le pide anotar sus datos para la caracterización general del grupo de personas expertas que validaron los instrumentos.

Le agradezco profundamente su apoyo.

Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes

Directora del Seminario de Graduación OE-
960

Instrucciones. Se les solicita respetuosamente llenar los siguientes datos:

Datos del juez o jueza.

Nombre completo: _____

Formación académica: _____

Especialidad: _____

Universidad: _____

Grado académico: Licenciatura

Años de experiencia: 2

Cargo actual: Jubilada

Institución:

Objetivo general de la investigación.

Analizar la metodología utilizada por el profesorado itinerante de Educación Especial de la Región de San José en la enseñanza de la lectura Braille a la población estudiantil en condición de ceguera.

Objetivos específicos de la investigación.

- Describir la metodología utilizada por el profesorado itinerante de Educación Especial de la Región de San José en la enseñanza de la lectura Braille a la población estudiantil en condición de ceguera.
- Establecer la relación entre el modelo dual de reconocimiento de la palabra y la metodología utilizada por el profesorado itinerante de Educación Especial de la Región de San José en la enseñanza de la lectura Braille a la población estudiantil en condición de ceguera.
- Ofrecer recomendaciones para la enseñanza de la lectura braille en la población estudiantil en condición de ceguera al profesorado itinerante de Educación Especial de la Región de San José en la enseñanza de la lectura.

Instrumento: Entrevista a Profundidad para Docentes.

De acuerdo con los siguientes indicadores, califique de 0 a 3 cada uno de los ítemes en el cuadrante que corresponde.

Criterio	Calificación e Indicador	Categorías							
		Datos	Formación	Comunicación	Participación	Relación	Interés	Contenido	Coordinación
Suficiencia. Los ítems son suficientes para obtener la medición de esta categoría.	0 -No son suficientes 1 - Miden algún aspecto de la categoría, pero no toda. 2 - Se deben incluir más ítems 3 - Son suficientes								

<p>Claridad.</p> <p>Los ítems tienen una redacción que permite su fácil comprensión.</p>	<p>0 –No son claros.</p> <p>1-Requieren ser modificados totalmente en su redacción.</p> <p>2- Requieren algunos cambios en su redacción.</p> <p>3- Son claros.</p>								
<p>Coherencia.</p> <p>Los ítems tienen relación lógica con la categoría que se está midiendo.</p>	<p>0 -No tienen relación.</p> <p>1-Tienen poca relación.</p> <p>2- Tienen alguna relación.</p>								

	3- Tienen total relación.								
Relevancia. Los ítems son importantes para la categoría que se está midiendo.	0 –No es importante 1 -Tienen poca importancia. 2 - Tienen alguna importancia 3 - Tienen mucha importancia								
Pertinencia. Los ítems son adecuados u oportunos para la categoría	0 –No son oportunos. 1 -Son poco oportunos. 2 - Son algo								

que se está midiendo.	oportunos. 3- Son adecuado s y oportunos.								
--------------------------	-----------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Observación general del instrumento:

Anexo 4: Resumen de la evaluación de expertos

La valoración del juicio de expertos de los instrumentos aplicados a las docentes participantes los cuales fueron la guía de entrevista y la guía de autoreporte, se realizó por medio de una tabla con cinco grandes aspectos a evaluar: suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y pertinencia de cada uno de los ítems planteados según los criterios de: datos, formación, comunicación, participación, relación, interés, contenido y coordinación. Cada uno de estos debía ser juzgado con una medición de cero a tres, siendo cero inexistente el criterio y tres completamente identificado el aspecto a evaluar en el ítem.

Los resultados obtenidos por medio de esa evaluación corresponden a:

- Suficiencia: Los ítems son suficientes para obtener la medición de esta categoría.

Tres de las expertas consideraron que cada uno de los ítems es suficiente para la medición de las categorías propuestas. Una de ellas mencionó que el apartado de formación requería de mayor cantidad de ítems.

- Claridad: Los ítems tienen una redacción que permite su fácil comprensión. Dos de las expertas consideraron que la redacción de los ítems era clara y de fácil comprensión. En contraposición las otras dos expertas aportaron que los ítems de contenido, formación, claridad requerían algunos cambios en su redacción.

- Coherencia: Los ítems tienen relación lógica con la categoría que se está midiendo.

Las cuatro expertas evaluaron que los ítems eran coherentes y tenían relación con la categoría que se evaluaba.

- Relevancia: Los ítems son importantes para la categoría que se está midiendo.

Tres de las expertas consultadas calificaron de relevantes los ítems que se evaluaban. A su vez, una de las docentes consideró que en el apartado de formación uno de los ítems tenía alguna importancia, más no era altamente necesario.

- **Pertinencia:** Los ítems son adecuados u oportunos para la categoría que se está midiendo.

Las cuatro expertas evaluadoras consideraron que los ítems eran pertinentes a razón de lo que se deseaba evaluar.

A partir de esta evaluación y recomendaciones de las expertas consultadas, se realizaron las modificaciones y ajustes a los instrumentos. De este modo, fueron aprobados y validados para ser aplicados a la población participante posteriormente.

Anexo 5: Códigos y Citas

Todas las citas actuales (270). Cita-filtro: Todos

UH: Tesis Ciegos
File: [C:\Users\Melissa\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Tesis Ciegos.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2017-11-12 19:09:03

P 1: D1.docx - 1:2 [partía de la palabra generador..] (51:51) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

partía de la palabra generadora, se llamaba "el niño ciego en la escuela"

P 1: D1.docx - 1:3 [este método parte de la palabr..] (51:51) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1] [Descripción de método 1]

este método parte de la palabra generadora, es parecido al que se utiliza en tinta solo que esta señora Susana Crespo hizo una investigación en 20 niños ciegos de nacimiento no con ceguera adquirida sino para niños ciegos, que nacen ya con ceguera puros, entonces este método está hecho para ellos, entonces éste parte de la palabra y el objeto concreto entonces se va implementando y tiene toda la secuencia de palabras y Génesis, ay yo todo eso lo tengo documentado porque me encantó todo el proceso, pero

P 1: D1.docx - 1:4 [sé que utilizaron todas el sil..] (54:54) (Super)

Códigos: [Más usados 1]

sé que muchas habían utilizado el silábico

P 1: D1.docx - 1:5 [El de la palabra generadora.] (58:58) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

El de la palabra generadora de Susana Crespo.

P 1: D1.docx - 1:6 [realmente se ajustaba a las ca..] (62:62) (Super)

Códigos: [Porqué lo utiliza 1]

realmente se ajustaba a las características individuales de Génesis.

P 1: D1.docx - 1:10 [Si claro, del método lo que ut..] (74:74) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Si claro, el método como tal, o sea lo que usé fue las secuencias de palabras; o sea la distribución, las secuencias de palabras, de ahí bueno me quebraba la cabeza haciéndole oraciones y todo, las prácticas con respecto a eso y siempre se usaba de que fueran cosas que a Génesis le llamaran la atención, pero bueno ya después de ala, pala, y ahí se va, o sea ya en aumento se le van metiendo más sílabas, entonces es hermosísimo, todo lo que se puede hacer en la línea de, todo lo que se puede hacer de materiales, se deja volar la imaginación.

P 1: D1.docx - 1:14 [No.] (66:66) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

No.

P 1: D1.docx - 1:17 [Como desventaja como tal no cr..] (91:91) (Super)

No códigos

Como desventaja como tal no creo porque hay que personalizar los métodos

P 1: D1.docx - 1:19 [Si se ajusta completamente.] (106:106) (Super)

Códigos: [Ventajas 1]

Si se ajusta completamente.

P 1: D1.docx - 1:22 [Bueno conozco prácticamente to..] (51:51) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

Bueno conozco prácticamente todos, sé que fue muy utilizado por mucho tiempo el método silábico.

P 1: D1.docx - 1:23 [mi enseñanza como tal, es de u..] (51:51) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1] [Cuál utiliza 1] [Porqué lo utiliza 1]

mi enseñanza como tal, es de una chiquitilla que se llama Génesis, yo la tuve en kínder es una chiquilla brillante, el método silábico, todo apuntaba y todo mundo me decía –mis compañeras- que era el que se usaba, era un método utilizado ya en segundo ciclo.

P 1: D1.docx - 1:24 [el método silábico, todo apunt..] (51:51) (Super)

Códigos: [Desventajas 1]

el método silábico, todo apuntaba y todo mundo me decía –mis compañeras- que era el que se usaba, era un método utilizado ya en segundo ciclo. Y resulta que yo noté que para ella ese método era muy aburrido, bueno entonces no me gusta a mí y a ella tampoco,

P 1: D1.docx - 1:25 [Es que como cada docente traba..] (54:54) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Es que como cada docente trabaja de diferentes formas, al menos Carolina fue la que le tocó el proceso de alfabetización de Jefferson, ella usó letrilandia, es que no podemos echar a todos los niños dentro del mismo saco porque todos tienen sistemas de aprendizaje diferente,

P 1: D1.docx - 1:26 [antes de eso, de yo tener a es..] (54:54) (Super)

Códigos: [Porqué lo utiliza 1]

antes de eso, de yo tener a esta estudiante –Génesis- ya los otros chiquitos estaba muy grandes, sé que muchas habían utilizado el silábico, el de la palabra generadora solo sé de Génesis, o sea yo he repartido ese libro como receta porque me encantó y funcionó, o sea, funcionó de forma muy positiva

P 1: D1.docx - 1:27 [El método consiste en no darle..] (70:70) (Super)

Códigos: [Descripción de método 1]

El método consiste en no darle las letras por aparte ni las sílabas por aparte y empieza con la palabra "ala", entonces cuando ya el estudiante está listo para la lectura, uno le introduce la palabra "ala"

P 1: D1.docx - 1:28 [bueno yo primero hice una comb..] (70:70) (Super)

Códigos: [Cómo enseña 2]

bueno yo primero le hice una combinación con el cuento de 'Luz y el hada el hada brallina', entonces me llevé a Génesis y le llevé el cuento, le conté el cuento hasta donde me interesaba porque era mucho más largo, le llevé las alas y las plumas, mi hija tiene una colección de hadas, entonces le llevé una pequeñita, le llevé una pluma, porque el método parte de la palabra ala. Nos fuimos al parque de Guadalupe a ver las palomas y yo agarré una paloma, mi hija me dijo ¡cochina!, pero no importa, porque no tenía el concepto de ala como tal en la paloma, le estirábamos el ala, le tocábamos el ala, obviamente yo la tenía agarrada para que ella la pudiera tocar, ella tocaba el "ala" y luego nos fuimos a lavar las manos y alcohol en gel.

P 1: D1.docx - 1:30 [Luego se le introduce la palab..] (70:70) (Super)

Códigos: [Descripción de método 1]

luego se le introduce la "pala" que es la p antes de la "ala", entonces se le presenta la "pala", la pala de recoger basura y en aquel entonces estaban haciendo el jardín, se me ocurrió ese tipo de pala, se le enseña el objeto y del objeto para a la palabra. Entonces ya cuando tenemos ala y pala vamos viendo cuáles todas las palabras que se forman con ala y pala: pala ala la, y todas las palabras, porque se reconoce del todo a las partes.

P 1: D1.docx - 1:31 [Otros métodos introducen lectu..] (70:70) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

nosotros en el kínder, casi siempre, bueno San José Norte por lo menos, les enseñamos primero a leer y hasta que esté leyendo se introduce la escritura, en primero ya pueden aprender a escribir pero a primero solo entran leyendo.

P 1: D1.docx - 1:32 [De todo desde la paloma, objet..] (82:82) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

De todo desde la paloma que vimos en el parque, objeto concreto, muchísimo material que le hacía en la máquina Perkins, desde stickers, posters, todas las cosas que hay en la clase, se arranca con la lectura de palabras y entonces me decía doña Kathia ¿Qué vamos a hacer con los números porque los números son dos celdillas? Entonces yo le dije doña Kathia ella no sabe qué es un número, si yo le dije que esto es un número ella lo va a integrar como un todo, como una sola simbología, entonces no hubo mayor problema, el método como tal no trae los números entonces como estábamos con toda la parte del ábaco y el apresto, con matemática también le metí los números dentro de la secuencia.

P 1: D1.docx - 1:33 [Yo siento que la comprensión l..] (86:86) (Super)

Códigos: [Ventajas 1]

Yo pienso que la comprensión lectora que desarrollan, porque viene, o sea no va de la mano con el nuevo programa de español, pero aún así al entrar la palabra entera no seccionada, ella no supo que esta era la ele, porque era ala completa.

P 1: D1.docx - 1:34 [Entonces si se exige una parte..] (86:86) (Super)

Códigos: [Conciencia fonológica 1]

Entonces si tiene la parte de conciencia fonológica como tal, de vocales, distinguir vocales, cuál vocal está en medio y después cuando ya nos sentamos con ala, pala, cala, loba y toda la secuencia que sigue, ella no tuvo la parte de lectura canceada como tal porque no se quedó pegada en las letras.

P 1: D1.docx - 1:35 [lo que sí sé es que no se pued..] (91:91) (Super)

Códigos: [Desventajas 1] [Inclusión 1]

no se puede estandarizar un método, hay que fijarse en la persona, y de acuerdo a las características de ese niño, buscar el método que lo beneficie a él, entonces no podría decir que hay desventaja porque con Génesis no hubo ningún inconveniente, probablemente a Juan Pablo si hubiera permanecido ciego, no le hubiera calzado por las características de él. Como desventaja como tal no creo porque hay que personalizar los métodos

P 1: D1.docx - 1:36 [No creo, para nada, porque en,..] (98:98) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

No creo, para nada, porque en, dentro las aulas regulares el aprendizaje es únicamente visual, ahora todo lo que es la implementación del nuevo programa de español, todo lo que es la riqueza de la conciencia fonológica, toda la parte de aprendizaje de sonidos, o sea la parte del nuevo programa de español de que los sonidos se convierten en letras y estas letras en palabras si es válido y es parejo para todos, pero lo que es propiamente el aprendizaje de la lectura no puede ser igual porque hay que adaptar el currículum a sus necesidades, no podemos echar dentro de un canasto a absolutamente a todos.

P 1: D1.docx - 1:37 [ahora todo lo que es la implem..] (98:98) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

ahora todo lo que es la implementación del nuevo programa de español, todo lo que es la riqueza de la conciencia fonológica, toda la parte de aprendizaje de sonidos, o sea la parte del nuevo programa de español de que los sonidos se convierten en letras y estas letras en palabras si es válido y es parejo para todos

P 1: D1.docx - 1:38 [Es que no es un método como ta..] (102:102) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Es que no es un método como tal, porque el nuevo programa de español no impone método entonces no creo que haya un método que se tiene que utilizar, el nuevo programa de español ya salió y de hecho el año pasado recibí el curso sobre el nuevo programa de español y cómo aplicarlo a la educación especial y no imponen ningún método entonces no se de cual me estás hablando.

P 1: D1.docx - 1:39 [Si, Fue una experiencia el año..] (106:106) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Si, o sea hay que enamorarse del nuevo programa de español, porque tuve una experiencia el año que se implementó, Juan Pablo y otro chiquito en la escuela Inglaterra, y las docentes lo aplicaron, tal y como viene en la metodología

establecida. Ya después estaban leyendo consonantes, vocales, o sea fue increíble, todo en grupo, lo que iban más rezagadillos ya después empezaron a leer y no tuvieron inconveniente en las sílabas directas, mixtas, inversas porque eran los sonidos los que estaban diciendo en grafemas.

P 1: D1.docx - 1:40 [Es que es individual, yo no pu..] (110:110) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Es que es individual, yo no puedo decir que esto lo voy a ajustar así porque es como es verdad, yo considero que si sería complejo el ajuste si el niño tiene además de su condición de ceguera sea una persona sorda. Yo creo que si se le pueden hacer ajustes y demás,

P 1: D1.docx - 1:41 [Es que es individual, yo no pu..] (110:110) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Es que es individual, yo no puedo decir que esto lo voy a ajustar así porque es como es verdad, yo considero que si sería complejo el ajuste si el niño tiene además de su condición de ceguera sea una persona sorda. Yo creo que si se le pueden hacer ajustes y demás

P 2: D2.docx - 2:2 [Fonético, Ecléctico.] (55:55) (Super)

Códigos: [Más usados 1]

Fonético, Ecléctico.

P 2: D2.docx - 2:3 [El silábico.] (59:59) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

El silábico.

P 2: D2.docx - 2:5 [No] (67:67) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

No

P 2: D2.docx - 2:8 [para la lectura hubo que cambi..] (76:76) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

para la lectura hubo que cambiar la técnica porque él tenía movilidad sólo en una mano, a la hora de leer no podía seguir la lectura con los dos dedos, entonces había que entrenar una mano, y al final terminó leyendo con dos, tres dedos haciendo la función de los otros, y lo que hacía con a mano izquierda era marcar el renglón para no perderse, si fue una especie de técnica pero para la lectura.

P 2: D2.docx - 2:9 [Material en braille, también u..] (83:83) (Super)

Códigos: [Materiales (didáctica) 1]

Material en braille, también utilicé el signo generador para armar, si le armaba en una cartulina, le armaba cuadritos, le ponía puntitos y él tenía que pegarme los botones, tenía que ir armando la palabra, el brailin,

P 2: D2.docx - 2:10 [material en fichas para armar ..] (83:83) (Super)

Códigos: [Actividades 2] [Materiales (didáctica) 1]

material en fichas para armar palabras, yo le daba y él tenía que armar palabras o yo le decía palabras y él tenía que buscar y armar palabras.

P 2: D2.docx - 2:14 [Sí.] (102:102) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Sí.

P 2: D2.docx - 2:17 [Para los chiquillos es más fác..] (106:106) (Super)

Códigos: [Conciencia fonológica 1]

Para los chiquillos es más fácil a la hora de entender cómo se escribe una palabra, el problema está en si el chiquillo no discrimina bien la letra

P 2: D2.docx - 2:20 [Ya ahí tendría que ver cada ca..] (114:114) (Super)

Códigos: [Programa ajustes 1]

Ya ahí tendría que ver cada caso en especial para poder hacerle las adaptaciones que se requieran

P 2: D2.docx - 2:21 [· Apoyo de la familia para apr..] (134:139) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos generales 2]

Apoyo de la familia para aprender y tener un papel activo en el proceso.

Disposición del estudiante al aprendizaje.

Edad maduracional necesaria para entender el proceso.

Un buen nivel cognitivo, para que no intervenga en el aprendizaje.

Uso funcional de las habilidades de motora fina. (tomar en cuenta algún problema físico)

Hábitos de higiene que tiene que tomar en cuenta para manipular el material

P 2: D2.docx - 2:22 [· Se inicia el proceso en conj..] (143:146) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Generales 2]

Se inicia el proceso en conjunto con el estudiante y un miembro de la familia, para que sea un aprendizaje

Contar anécdotas y ejemplos de los beneficios del uso del Braille

Traer ejemplos de textos para que se vaya familiarizando con el tipo de material

Lavar siempre las manos antes de usar el material. El cuidado de tenerlas bien secas.

P 2: D2.docx - 2:23 [· Desarrollo del tacto, por ej..] (150:154) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos sensoriales 2]

Desarrollo del tacto, por ejemplo: discriminación de detalles, memoria e integración táctil.

Implementar el uso de ambas manos en el proceso

Manejo de conceptos espaciales, ejemplo: arriba, abajo, derecha, izquierda, horizontal, vertical, encima, debajo, en tre.

Entrenamiento de la discriminación auditiva.

Hábitos posturales para tener una lectura mas efectiva.

P 2: D2.docx - 2:24 [· Discriminar objetos de los m..] (158:169) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Sensoriales 2]

Discriminar objetos de los más grande llegando a los más pequeño, aumentando la complejidad de los objetos.

Clasificar objetos por tamaño, forma y textura.

Reconocer diferentes texturas y temperaturas.

Buscar figuras que son iguales al modelo.

Ejecutar seguimiento de líneas, reconocimiento de símbolos.

Localizar signos iguales y diferentes.

Copiar patrones con la pizarra de clavijas.

Mantener al leer la cabeza levantada y los brazos extendidos, con los codos en un ángulo de 90°.

Colocar la hoja paralela al cuerpo.

Emplear en los ejercicios las dos manos,

Evitar el rasgado del signo a la hora de leer. Mantener una posición correcta al sentarme en la silla, recostando la espalda al respaldar de la misma

P 2: D2.docx - 2:25 [· Los mismos requisitos que ne..] (173:174) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos lingüísticos 2]

Los mismos requisitos que necesiten cualquier otro niño que inicia un proceso de lectura: reconocimiento de vocales, fonología de la mayoría de letras.

Tomar en cuenta la zona donde vive y el lenguaje que se maneja en el hogar

P 2: D2.docx - 2:26 [· Refuerzo de lo visto en clas..] (178:180) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Lingüísticos 2]

Refuerzo de lo visto en clase, trabajar en conjunto con la docente de grupo

Juego de palabras que comienzan con la misma vocal y debe discriminar la que es diferente

Conocer con quien interactúa en el hogar, barrio y comunidad.

P 2: D2.docx - 2:27 [· Jugamos con Brailin · Jugar..] (184:186) (Super)

Códigos: [Actividades 2]
Jugamos con Brailin
Jugar con el signo generador de mandera,
Elaborar signo generador con material reciclable del hogar.

P 2: D2.docx - 2:28 [Las letras "a, l, o, b, p, m, ..] (190:190) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Las letras "a, l, o, b, p, m, c" y la combinación de todas en la formación de palabras.

P 2: D2.docx - 2:30 [- Reconocimiento táctil de la ..] (198:199) (Super)

Códigos: [Act. de reconocimiento]

Reconocimiento táctil de la letra entre varias diferentes.

Lectura de palabras con la letra que se está viendo, y conforme se avanza más combinaciones con las letras antes vistas.

P 2: D2.docx - 2:31 [Las letras "e, d, u, f, n, s, ..] (203:203) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Las letras "e, d, u, f, n, s, g, v, j, ll, i, r, rr, z, h, ch, ñ, t, números, vocales acentuadas y signos de puntuación.

P 2: D2.docx - 2:32 [En mi caso al estudiante al te..] (207:207) (Super)

Códigos: [Cómo enseña 2]

En mi caso al estudiante al tener conocimiento previo de lectura en tinta, se introduce con la palabra, lo que maneja sin problema. Aunque antes se traba el reconocimiento táctil de la letra.

P 2: D2.docx - 2:33 [- Lectura repetitiva de palabr..] (211:212) (Super)

Códigos: [Act. de reforzamiento]

Lectura repetitiva de palabras con los fonemas que se van estudiando. Ejemplo: pala ala bola ola lala al bolo ala palo la loba papa lola baba loba pala bala lapa al bobo boba ala papa polo baba bolo
Identificación de una palabra específica entre varias.

P 2: D2.docx - 2:34 [- Lecturas que van aumentando ..] (216:216) (Super)

Códigos: [Act. fluidez lectora]

Lecturas que van aumentando su dificultad, ejemplo: introducir palabras, frases, oraciones, párrafos y lecturas cortas para el hogar.

P 2: D2.docx - 2:35 [- Comprender la gramática del ..] (220:222) (Super)

Códigos: [Dificultad 2]

Comprender la gramática del español.

El uso de reglas ortográficas (h, b, v, s, c, z,)

El uso de los signos de puntuación.

P 2: D2.docx - 2:36 [- Introducción primero el sign..] (226:227) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Introducción primero el signo generador por medio del dominio de los números de cada punto. Se hacen ejercicios de donde tiene que colocar los puntos que se piden.

Iniciar con la palabra ala,

P 2: D2.docx - 2:37 [- Tomar en cuenta sus conocimi..] (230:232) (Super)

Códigos: [Recomendaciones 3]

Tomar en cuenta sus conocimientos previos.

Respetar el ritmo de aprendizaje del estudiante y sus capacidades.

Tratar de que sea una lectura funcional, que tenga buena fluidez según el nivel que tenga y que exista comprensión de la lectura.

P 2: D2.docx - 2:38 [En realidad no conocía mucho c..] (51:51) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

En realidad no conocía mucho cuando comencé, pero el método que yo comencé a utilizar fue el silábico, que fue el que se adaptó al estudiante que tenía en ese momento

P 2: D2.docx - 2:39 [No, yo sé que mis otras compañ..] (55:55) (Super)

Códigos: [Más usados 1]

No, yo sé que mis otras compañeras de la región de San José utilizan otros métodos.

P 2: D2.docx - 2:40 [Con el estudiante que yo lo ut..] (63:63) (Super)

Códigos: [Porqué lo utiliza 1]

Con el estudiante que yo lo utilicé, me basé que él ya tenía conocimientos previos, entonces fue más fácil arrancar de ahí, que comenzar de cero, él tuvo ceguera adquirida, él sabía leer más o menos en tinta, entonces era más fácil volver a comenzar.

P 2: D2.docx - 2:41 [En realidad creo que es el de ..] (71:71) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

En realidad creo que es el de la palabra generadora

P 2: D2.docx - 2:42 [con lo que comencé fue con la ..] (71:71) (Super)

Códigos: [Descripción de método 1]

con lo que comencé fue con la palabra ala y después le fuimos agregando más sílabas, entonces fuimos formando más palabras, fuimos agregando cada vez más, siempre y cuando no se parecieran mucho los puntos, al final fuimos armando palabras, luego armando frases, luego armando oraciones, y así fuimos ampliando hasta que ya logró leer del todo.

P 2: D2.docx - 2:43 [Me basé en el libro... un libro ..] (72:72) (Super)

Códigos: [Descripción de método 1]

Me basé en el libro... un libro del método de enseñanza del braille

P 2: D2.docx - 2:44 [yo tengo el libro ahí en la ca..] (72:72) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

yo tengo el libro ahí en la casa, ahí trae el orden de las letras en braille para ir metiéndolas, entonces yo me basé en ese libro, ya al final sí varié un poco las letras, pero sí seguí ese orden

P 2: D2.docx - 2:45 [En el caso de mi estudiante, c..] (87:87) (Super)

Códigos: [Ventajas 1]

En el caso de mi estudiante, como él tenía conocimientos previos de lectura, a él le fue muy fácil, porque nada más se basaba en el reconocimiento de las letras y él iba rápido, porque como en ocho meses, él aprendió a leer totalmente en Braille, pero sí también depende de los conocimientos que tenga un chico, si el chico toda su vida ha sido ciego, no es lo mismo y la experiencia previa que haya tenido, creo que es muy importante tomarla en cuenta a la hora de enseñar.

P 2: D2.docx - 2:46 [La desventaja que para mí repr..] (91:91) (Super)

Códigos: [Desventajas 1] [Modelo dual]

La desventaja que para mí representa es que la h como no existe es muy difícil que le entiendan a usted ese concepto, el escribir una palabra con s o con c les da exactamente lo mismo, hay que empezar a meter también las reglas ortográficas, con el mismo proceso verdad, porque Diay si escribe vaca con b o con v, él me decía niña ahí dice vaca y yo, si si dice vaca pero así no se escribe, pero sí dice vaca le decía el estudiante, y ella decía si pero la vaca de animal la que usted está diciendo se escribe con v, él decía también tengo que aprenderme eso y yo sí si tiene que aprenderse eso. Como todos.

P 2: D2.docx - 2:47 [Yo con él, había diferido much..] (98:98) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Yo con él, había diferido mucho con la maestra, porque tenía el mismo método pero empezaba con palabras diferentes y esas palabras, si yo se las metía él iba a confundir completamente los puntos, porque eran muy parecidos. Pero yo a él le dejaba material para que cuando ella trabajaba con ellos, era más o menos parecido a lo que ella hacía, pero con las

palabras que él conocía

P 2: D2.docx - 2:48 [si, no revuelto por la situaci..] (98:98) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Si, entonces ahí fue donde diferimos en esa parte porque yo no me acuerdo si habían comenzado con pa y yo había comenzado con ala, entonces ellos la l todavía no la estaban viendo, pero él leía, todos leían en voz alta y él leía mejor que los compañeros y era más alto que los compañeros en ese sentido, pero eso sería lo único, que si no íbamos muy iguales la maestra y yo, pero si tratábamos de emparejar un poquito.

P 2: D2.docx - 2:49 [Si yo le dejaba material, y él..] (98:98) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Si yo le dejaba material, y él hacía en español lo que yo le mandaba, pero si ella le ponía, al principio le ponía muchas letras de foam, entonces yo le decía, si él sabe cuál es esa letra, pero al final no sabe leerla como tal porque él está aprendiendo en braille, costó que entendiera esa parte, igual como él ya después iba leyendo más fluido entonces, los demás iban más despacio entonces él iba practicando lectura ahí en el aula, más o menos iba acorde con ella pero él iba más adelantado de los demás compañeros. Ella tenía que usar el fonético pero no lo estaba usando.

P 2: D2.docx - 2:50 [Ella tenía que usar el fonétic..] (98:98) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Ella tenía que usar el fonético pero no lo estaba usando.

P 2: D2.docx - 2:51 [El método se basa más en apren..] (106:106) (Super)

Códigos: [Descripción fonético 1]

El método se basa más en aprender el sonido de la letra de cómo suena a cómo se llama

P 2: D2.docx - 2:52 [una cosa es cómo suena y otra ..] (106:106) (Super)

Códigos: [Conciencia fonológica 1] [Método fonético 1]

una cosa es cómo suena y otra cosa es como se llama, igual yo con el estudiante mío trataba de hacerle sonar la letra para que entendiera, más cuando era la m o n, para que él entendiera esa diferencia a la hora de escribirlo,

P 2: D2.docx - 2:53 [a la hora a veces de decir la ..] (106:106) (Super)

Códigos: [Conciencia fonológica 1] [RCGF 1]

a la hora a veces de decir la palabra, no escucha la diferencia, entonces hay que tener muy buena pronunciación para poderla discriminar y poderla escribirla bien.

P 2: D2.docx - 2:54 [Se puede ajustar, no siempre t..] (110:110) (Super)

Códigos: [Inclusión 1] [Programa ajustes 1]

Se puede ajustar, no siempre tiene que basarse en un mismo método, tiene que basarse en las capacidades de cada chiquito, porque como yo voy a enseñar a todos por igual si todos son diferentes, lo mismo, no es lo mismo enseñar allá en Escazú que enseñar allá en los Guido, es muy diferente el estilo de vida de cada quien y la escolaridad de los papás, eso influye mucho también, ese estudiante mío iba solo, solo porque la mamá no sabe leer ni en tinta y el papá estaba trabajando entonces él iba solo, para mí eso influye mucho, entonces se puede ajustar pero tiene que responder a las necesidades de cada chiquito que es lo que el sistema educativo no hace, si bien hay maestras que lo intentan pero hay otras que, no a mí me dijeron que con este y se acabó, no importa que vayan todos iguales, no importa que hayan arriados.

P 2: D2.docx - 2:55 [No es casarse con un método es..] (115:115) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

No es casarse con un método es ir respondiendo a las necesidades de cada chiquito, entonces yo sí creo que sí, hay que adaptarse a todo, hay que ir aprendiendo de todo, no sabemos en qué momento nos va a tocar aplicarlo, pero sí considero que sí, no es cazarse con un solo método, si hay que aplicar ese, hay que estudiar, hay que repasar.

P 2: D2.docx - 2:56 [Tomar en cuenta la zona donde ..] (174:174) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Tomar en cuenta la zona donde vive y el lenguaje que se maneja en el hogar

P 2: D2.docx - 2:57 [Así lo plantea el libro de Bra..] (194:194) (Super)

Códigos: [Porqué Secuencia 2]

Así lo plantea el libro de Braille en la escuela, esas son las que plantea en un inicio.

P 3: D3.docx - 3:2 [método silábico] (52:52) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

método silábico

P 3: D3.docx - 3:8 [No crea no han sido tantos. En..] (52:52) (Super)

Códigos: [Capacitación 1] [Cuál conoce 1] [Inclusión 1]

No crea no han sido tantos. En realidad la formación que yo tengo fue con el método de la palabra generadora, este mmm y en realidad así fue como empezamos a trabajar con los chicos "ala" jajaja... empieza a juntar cada una de las emm consonantes con a y que no sean muy parecidas, bueno.... Después con el paso del tiempo pues uno empieza a leer un poco de varios métodos que hay, como 7 que que leí un poco de la ONCE, pero al final yo le puedo decir que había que contextualizar verdad, o sea nosotros, yo empecé a trabajar con el método de palabra generadora hasta que empecé a tener problemas con mis alumnos, este ya a nivel en la parte emocional "es que yo quiero que usted me enseñe como le enseñan a mis compañeros" "es que" entonces bueno ok método silábico igual que los compañeros verdad entonces hay muchos métodos mmm para discapacidad visual hay varios, pero realmente que yo haya trabajado trabajé el método de palabra generadora y después de ahí trabajé como los primeros años digamos de formación que yo tuve, ya después de ahí era adaptar el método que utilizaba la docente para trabajar con los niños, o sea el mismo método que utilizaba la maestra.

P 3: D3.docx - 3:9 [Tengo algunas compañeras que i..] (52:52) (Super)

Códigos: [Más usados 1]

Tengo algunas compañeras que igual también ya trabajaban el método silábico, otras trabajaban con con el de la palabra por palabra generadora pero uno que había implementado Rebeca Sauma en el trabajo de graduación de ella, entonces realidad lo que hemos hecho muchas es tomar los métodos que existen y adaptarlos verdad, pero no tanto los que han sido este creados específicamente para la población con discapacidad visual

P 3: D3.docx - 3:10 [Digamos yo, empecé con el de p..] (52:52) (Super)

Códigos: [Inclusión 1] [Porqué lo utiliza 1]

Digamos yo, empecé con el de palabra generadora que fue como la formación que yo tuve, y después de ahí yo creo que todas nosotras hemos tenido que hacer los ajustes verdad, enfrentarnos a una realidad porque si no nosotras también empezábamos a hacer la diferencia y también se dio mucho porque antes los niños salían de la escuela, de la centeno con lectura verdad entonces llegaban al proceso con nosotros ya sabían leer o iban al Kinder entonces durante el Kinder nosotros le podíamos enseñar digamos el método de palabra generadora y no había ningún problema porque solo ellos estaban aprendiendo a leer pero conforme se fue cambiando todo por decirlo así, la inclusión se empezó a dar más fuerte, los niños se empezaron a incluir ya más viejos entonces ya llegaban a primer grado o llegaban a Kinder pero no tenían una serie de habilidades hápticas desarrolladas entonces no se podía trabajar en kinder la parte de lectoescritura sino que había que trabajar el desarrollo manual primero con todo el tacto y movimiento para que ellos pudieran este después adquirir la habilidad de la lectura entonces ya llegábamos a primer grado con un niño que había que empezar a enseñar a leer verdad , a partir de ahí fue donde se empezaron a dar como esos cambios.

P 3: D3.docx - 3:11 [De hecho cuando yo trabajé en ..] (52:52) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

De hecho cuando yo trabajé en el servicio de retardo, encontré un método fonético que trabajan en España este y lo empecé a implementar con niños con no lo encontré me lo dio una una amiga que trabaja en la centeno con chicos con retardo mental que una mamá lo había traído y muchos chicos con retardo mental habían empezado a leer con el método, chicos digamos de la centeno verdad que a veces tienen condiciones un poco más más comprometidas. Entonces lo empecé a implementar allá cuando volví otra vez a ciegos me tocó un estudiante que lo único que le gustaba eran los cuentos y este método es basado en el cuento por mmm es fonético y se basa en los cuentos entonces era coger ese método y adaptarlo para que él tuviera la disposición porque él había quedado ciego y no quería del todo o sea no había manera, él decía "tráigame un lápiz... tráigame un cuaderno... yo a mí no me enseñe así... deme la" bueno era una lucha por un año o más y ese fue el método como que le ayudo a él como a decir por aquí, ese me gusta, yo

puedo escucharlo y era un método fonético.

P 3: D3.docx - 3:12 [El que la mayoría opto fue por..] (56:56) (Super)

Códigos: [Más usados 1]

El que la mayoría opto fue por el silábico. La mayoría opto por ese en cualquiera de sus variaciones verdad porque el método silábico este han sacado muchas este estaba por ejemplo paco y lola o este el victoria, yo que sé hay un montón de métodos ahorita no me recuerdo muchos, este cualquiera de esas variaciones que era el silábico los utilizan. Además porque ya le digo muchos años este esa fue la metodología que se utilizó en la escuela regular verdad. Sin embargo tenía compañeras en en Centeno con chicos que ellas estaban pequeños todavía de 5 años y ellas les enseñaban con el silábico estando digamos en la Centeno tuve algunas compañeras que así era como trabajaban entonces creo que es el silábico por el que la mayoría se ha decidido.

P 3: D3.docx - 3:13 [Bueno en los últimos años es e..] (60:60) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

Bueno en los últimos años es el fonético.

P 3: D3.docx - 3:14 [Principalmente porque me gusta..] (64:64) (Super)

Códigos: [Porqué lo utiliza 1]

Principalmente porque me gusta la metodología verdad este mmm hay que ir un poco más despacio porque digamos ya a la hora de percepción táctil si es un poco más complejo por las letras verdad o sea no es lo mismo digamos en palabra generadora usted empieza con la a, la l y la a, a nivel táctil si hay una diferencia, pero este en el fonético por lo menos el que yo uso que es Letrilandia no, entonces si hay que trabajar mucho el desarrollo táctil para que se logre

P 3: D3.docx - 3:15 [O sea es que a mí me encanta e..] (64:64) (Super)

Códigos: [Porqué lo utiliza 1]

O sea es que a mí me encanta el método entonces yo me casé con él.

P 3: D3.docx - 3:16 [No, fue más autodidacta] (68:68) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

No, fue más autodidacta

P 3: D3.docx - 3:17 [Primero no es para ciegos verd..] (68:68) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Primero no es para ciegos verdad, es este mmm un método español entonces hay que adaptarlo porque incluso el vocabulario es este diferente verdad, tiene palabras que que los chiquillos decían "¿y eso que es?" verdad "bueno eso se trata no sé qué" y había que empezar de verdad a hacer una adaptación, es un método que viene en cursiva para leer porque es para prevenir la dislexia entonces había una serie de condiciones que había que modificar

P 3: D3.docx - 3:18 [o trajo aquí una otra profesor..] (68:68) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

o trajo aquí una otra profesora o sea no vino nadie que trajera el método como tal a nuestro país y viniera a explicar, o sea es como lea y empiece a ver qué hace y adapte como funciona todo en ciegos jajaja y empiece a buscar como lo va a adaptar.

P 3: D3.docx - 3:19 [Este mmm para que el niño desa..] (72:72) (Super)

Códigos: [Descripción de método 1] [Método fonético 1]

Este mmm para que el niño desarrolle la imaginación es verdad, entonces son una serie de cuentos ya vienen establecidos eso si verdad. Este son personajes es el señor estudioso llega al país de las letras, y él viajaba por todo el mundo, o sea es todo un preámbulo a nivel de contar historias, se van presentando personajes entonces el primer personaje es el señor estudioso que viaja por el mundo y conoce muchas historias y le gusta contarlas pero él dice "¿Cómo hago? si se me olvidan ya no voy a poder recordarlas, no voy a poder contarlas" y llegó al país de las letras, entonces vio que había un rey y que habían muchos personajes en ese país y cada uno de ellos este mmm tenía un sonido y que a veces se juntaban los sonidos y producían palabras y entonces le pide permiso al rey o sea es por medio del cuento verdad y así va entonces el rey U es el que le da permiso, entonces el rey U habla "uuuuuuuuuu" ¿Qué dice? Que estoy muy feliz jajajajaja, a desarrollar toda la parte de imaginación de ellos. Se van viendo, digamos vemos

primero el rey U, entonces no solamente contar el cuento, que palabras empiezan con U, que cosas hace usted que tengan la letra U, que le lleven la letra U al inicio que lleven la letra U al final y ahí empieza todo el proceso similar al del método fonético digamos que tiene que leer. Cuando ya usted ha hecho la presentación y ha trabajado digamos ha podido hacer rimas con la U y ha podido identificar palabras con U, entonces usted dice "te voy a presentar al rey U" y le presenta la letra U, entonces empezas a hacer ejercicios digamos a nivel de seguimiento ya seguimiento de reglón,

P 3: D3.docx - 3:20 [ya partimos que ya se trabajó ..] (72:72) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos generales 2]

ya partimos que ya se trabajó todo lo anterior verdad, aquí es solo el método, ya hemos trabajado todas las habilidades, apresto Braille ya lo tiene dominado. O sea usted no puede empezar si usted no lo tiene claro, si no le pasó un test de habilidades hápticas, para ver cómo está ese tacto y movimiento y si logra una buena percepción táctil.

P 3: D3.docx - 3:21 [Si es todo el apresto Braille ..] (72:72) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Si es todo el apresto Braille con material concreto, después todo el material semi-concreto hasta llegar a los signos Brailles, ya cuando logre discriminar signos Brailles, principalmente los signos espejos la E, la I, la H y la J verdad, entonces cuando ya tenga dominio de eso usted dice "está listo para empezar el proceso." Previo a esto, si usted esto no lo ha trabajado ni se le ocurra trabajar ningún método de lectura si no tiene ninguna habilidad táctil verdad, si ya tiene todo eso usted empieza con el método jajaja, si usted ve que todavía no lo logra usted dice "no, no está preparado" hay que trabajarle más desarrollo táctil, más seguimiento de reglón verdad, porque hay toda una técnica para que vaya siguiendo el reglón, me devuelvo, bajo, que use ambas manos, que no rasque el punto sino que sea nada más colocando la yema, o sea es todo un trabajo previo que se lleva.

P 3: D3.docx - 3:22 [Un niño que tenga muy bien des..] (72:72) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos sensoriales 2]

Un niño que tenga muy bien desarrollada la parte táctil yo creo que va a poder utilizar cualquier método de lectura, yo lo creo, puede usar el que sea, pero tiene que haber tenido un entrenamiento previo muy bueno verdad, de lo contrario ese tacto no está preparado verdad, esa percepción es tan sensible digamos este el punto Braille verdad, que si usted no le ha dado todo el énfasis que requiere para ese desarrollo, va a tener dificultad y no solamente en lectura Braille, va a tener dificultad en un montón de cosas

P 3: D3.docx - 3:23 [El método no empieza con las v..] (73:73) (Super)

Códigos: [Descripción de método 1] [RCGF 1]

El método no empieza con las vocales tradicionales "a,e,i,o,u", empieza la U, la A, la I, la O y la E. Después empieza con la P, después sigue la M, emmm la L, la S. Por ejemplo, "Papá aupa (¿Qué es aupa? Chinear jaja) a Pepé" verdad entonces y poco a poco se van empezando agregando letras, pero es con el sonido, entonces viene el cuento por ejemplo de la señora de la montaña que es la M, entonces viene todo el cuento y la señora de la montaña tiene dos hijas, que se le perdieron, que después van a contar que fue lo que les pasó a las hijas que son la N y la Ñ, que son dos letras digamos ahí sí, visualmente son iguales, en Braille no verdad, pero se trabajan en conjunto y ellos lo van viendo en conjunto. Se trabaja igual, o sea voy conociendo como sonaba "mmm" y si está a la par del rey U "mmuuuu", entonces ya empieza a unir a trabajar el fonema con el grafema verdad y una serie de ejercicios este de reconocimiento primero de letras, luego de sílabas, este luego de lectura de oraciones cortitas verdad.

P 3: D3.docx - 3:24 [Yo primero lo hago es con marq..] (73:73) (Super)

Códigos: [Recomendaciones 3]

Yo primero lo hago es con marque con x, porque primero y en eso si lo mantengo primero luego leo y luego escribo, en Braille no hay cambio verdad. Porque si usted le enseña a leer junto con la escritura, lo que empieza a hacer es a rascar el punto verdad, para contar los puntos, entonces si se le olvido cual era esta pero sabe que la M son el punto 1, 3 y 4, entonces empiezan a rascar de verdad entonces no se adquiere la habilidad y se pierde la velocidad lectora.

P 3: D3.docx - 3:25 [uno en la escuela con las doce..] (73:73) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

uno en la escuela con las docentes regulares usted hace como la salvedad o sea es un proceso y así como los otros niños están en este proceso, la enseñanza de la persona con discapacidad visual es esta verdad. Entonces no le vamos a evaluar por ahora escritura, vamos a hacer una adaptación digamos de acceso mientras él aprende este proceso,

porque después ya viene la escritura que es nada más, yo les voy a decir, si es muy rápido y además antes se utilizaba regleta y punzón, ahora realmente que eso si el chico tiene habilidad se enseña después, ahora se enseña a usar la máquina Perkins y ya después cuando domino la Perkins, entonces venga si la Perkins se le dañó, aprendamos, como se escribe con regleta y punzón.

P 3: D3.docx - 3:26 [Ninguno, de tiempo. Que tuvier..] (80:80) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Ninguno, de tiempo. Que tuvieran más tiempo. Yo creo que es de tiempo, pero realmente no es un método, ya le digo si el niño tiene o la niña tiene una buena habilidad táctil, o sea es un método que funciona para cualquier niño, este y le estoy cambiando laa digamos el dibujo porque ellos tienen el, por ejemplo es el rey U, entonces claro viene la U y trae todo el traje del rey y un montón de cosas, bueno no a ellos solamente va la U, no va ningún traje de nada porque de todos modos ese traje es visual entonces no tiene tampoco ningún sentido.

P 3: D3.docx - 3:27 [Se le quita el dibujo o no se ..] (84:84) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Se le quita el dibujo o no se le enseña nada con ningún material concreto, pero después de ahí en realidad para mí no ha significado ninguna modificación.

P 3: D3.docx - 3:28 [En realidad yo creo que ningun..] (84:84) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

En realidad yo creo que ninguno de los métodos de lectura requieren de mayores modificaciones. Yo lo pienso así, o sino pobrecillos mis alumnos jajajaja, pero han aprendido, porque no han requerido ese esa cantidad de adaptaciones. Igual cuando trabajábamos el silábico, se trabaja igual que los demás.

P 3: D3.docx - 3:29 [Principalmente cuando vamos a ..] (88:89) (Super)

Códigos: [Materiales (didáctica) 1]

Principalmente cuando vamos a ver a los personajes, cada personaje tiene algo característico, entonces por ejemplo al rey U, le encantan las uvas, entonces cuando vamos a ver el rey U, llevamos de merienda unas uvas "uy que rico" vea ¿las que le gustan a quién? "uy el rey U" y "tiene un amigo que se llama el lobo" entonces bueno llevar algo significativo con respecto a ese personaje, entonces por ejemplo la señora de la montaña tiene una amiga que es una mariposa entonces igual buscar algún elemento, una mariposa en relieve para que ella lo pueda empezar a asociar verdad, porque eso si no ve el dibujo pero si necesita algo para asociar verdad, algo que ella pueda recordar. Entonces por ejemplo la doctora T, que era la doctora, entonces le lleve una de las.... Como es que se llama... una mascarilla, "Ay entonces era la doctora T" y ¿Cómo suena? "tttttttttt" verdad, entonces hacer el sonido ya con la mascarilla puesta verdad, pero son cosas que igualmente se harían con un niño regular, no es mayor. Generalmente yo si trato de trabajar con material concreto, o sea que no requiera muchas modificaciones, entonces que es la princesa O que tenía un oso, entonces llevarle un peluchito de un oso verdad, entonces para que ella pueda sentirlo y asociar realmente

P 3: D3.docx - 3:30 [Si tenemos que ubicarnos con l..] (89:89) (Super)

Códigos: [Inclusión 1] [Recomendaciones 3]

Si tenemos que ubicarnos con la población en que estamos verdad, que realmente lo que toque tenga un significado. Además eso es un relieve visual, o sea usted le hace el relieve porque usted lo ha visto, pero si usted nunca lo ha visto y usted toca esto (teléfono celular), nunca me han dicho esto es un teléfono celular, podría ser cualquier cosa. Mientras que si usted le lleva y usted le dice: "esto es un teléfono", "tóquelo" y "vea llamemos por teléfono" ah ok si, yo ya tengo grabado táctilmente el recuerdo de esta figura, pero un fond ahí en relieve, uno si se tiene que ubicar que yo lo hago como vidente, pero no necesariamente le funciona a una persona ciega.

P 3: D3.docx - 3:31 [Que aprenden este realmente el..] (93:93) (Super)

Códigos: [Inclusión 1] [Ventajas 1]

Que aprenden este realmente el sonido, porque usted como docente puede detectar si hay alguna condición de lenguaje verdad, este que es muy inclusivo, lo puede usar cualquier cualquier grupo no pasa nada, este que es un método divertido, no es aburrido verdad, es agradable, ellos pueden interactuar con los personajes. A mí me encanta. Y todo lo tiene en Internet además, porque yo al inicio lo leía este y más porque a mí me gusta a veces payasear entonces yo hago algunos sonidos pero igual en Internet aparecen hasta los cuentos, entonces hay una voz y te van leyendo todo el cuento y hay canciones para cada uno de los personajes, entonces es como como bonito verdad. Es entretenido,

entonces es una forma de aprender no aburrida.

P 3: D3.docx - 3:32 [Digamos para la población con ..] (97:97) (Super)

Códigos: [Desventajas 1]

Digamos para la población con discapacidad visual sería este que la secuencia que lleva a veces los los grafemas son muy similares, entonces como estamos iniciando apenas la percepción de letras verdad, entonces si podría generarse alguna confusión verdad este es como la principal dificultad que yo muchas veces también me he planteado verdad porque yo a veces digo: "esta letra tiene dificultad pero porque es muy similar a esta verdad" entonces va más lento el proceso verdad, o sea si lo han logrado pero si hay dificultad. Ahí es donde por ejemplo la N y la Ñ verdad, que se ven juntas las dos las dos estas letras, entonces realmente no hay tanta diferencia a la hora de usarlas, si yo las veo separadas puedo trabajar con la A, la M, la otra A o la A, la M, y la U pero la N y la Ñ se parecen mucho entonces al inicio claro ellos dicen: "uy esta es la Ñ o esta es la N" ya uno va viendo que si se está confundiendo no porque ellos no tengan habilidades sino porque las letras son muy parecidas. Y si esa sería la mayor dificultad que yo encontraría. Pero táctilmente mis alumnos, y yo siento he sentido que se les dificulta más cuando son letras similares, esto por la secuencia del método.

P 3: D3.docx - 3:33 [Que es real. Así debería de se..] (104:104) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Que es real. Así debería de ser, yo creo que no no implica no tiene por qué haber una brecha tan grande con relación a la enseñanza por lo menos de eee en español.

P 3: D3.docx - 3:34 [Yo sí creo que la inclusión im..] (105:105) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Yo sí creo que la inclusión implica brindar este al niño esas herramientas para estar dentro del sistema regular y que no se sienta diferente verdad, algunas cosas tenemos que hacer modificaciones verdad, y tendrán que ser un poco diferentes pero en otras yo creo que no y la lectura yo personalmente considero que pueden aprender igual a como aprenden sus compañeros, entonces no necesito hacer enseñar un método distinto si ellos tienen toda la capacidad para aprender de la misma manera que todos sus compañeros verdad.

P 3: D3.docx - 3:35 [Sí.] (111:111) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Sí.

P 3: D3.docx - 3:36 [Bueno no crea. A nosotras, yo ..] (115:115) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

Bueno no crea. A nosotras, yo lo conozco no porque el M.E.P nos haya capacitado. El Ministerio de Educación a las docentes de educación especial, por lo menos Itinerantes en Discapacidad Visual no nos ha capacitado con relación al método este que se está implementando en las escuelas. Sin embargo, pues por coyunturas de la vida, en una de las escuelas que yo atiendo esta una de las facilitadoras del método verdad, entonces este mmm cuando las dos compartíamos un estudiante en común y estábamos precisamente en esto este y yo le llevé el método de Letrilandia, ella me decía: "esto es lo que quiere el M.E.P" ¿ah sí?, "¡Es esto!" jajajaja Entonces ella me ha estado como apoyando un poco cuando ella me dice: " No Caro en este fonema tiene dificultad, devolvámonos" este mmmm "él tiene que desarrollar digamos la conciencia fonológica" entonces ella es la que me ha ido como orientando con relación al cómo funciona el método como tal, pero que yo lo conozca del todo o tal cual como el M.E.P lo pide no, porque no hemos recibido digamos la capacitación con todo lo que requiere el M.E.P. Y también algo que un poco el el Ministerio dio por lo menos decía cuando empezó toda la capacitación es que nosotros no enseñamos, es la docente de grupo verdad, entonces ellos dicen: "es la docente de grupo la que va dando como la pauta" y nosotras decimos: "sí, pero es que a mí me toca enseñarle a leer no la docente de grupo" verdad. Creo que ahí fue donde donde digamos que no se nos dio el apoyo. Con relación a la propuesta del Ministerio, no nos han capacitado a ninguna verdad. Hace poquito si una de las, nosotras somos autodidactas casi todas verdad jaja entonces este teníamos muchas dudas con relación al al método verdad, nosotras decíamos: "bueno ¿y si esto no está acorde a lo que pide el ministerio verdad?" entonces le pedimos apoyo a otra facilitadora de Alajuela creo que fue entonces igual ella llevó todo el programa de estudio de Español verdad y cómo funciona el método verdad porque se supone que es una secuencia desde primero hasta tercer grado verdad y ella nos dio como la orientación. Pero ya le digo así es como lo hemos, como hemos logrado apalear digamos esa ese desfase de conocimiento digamos de un programa que estableció el M.E.P.

P 3: D3.docx - 3:37 [Si, si si. Yo creo además que ..] (118:118) (Super)

Códigos: [Conciencia fonológica 1] [Método fonético 1]

Si, si si. Yo creo además que es base. O sea usted no puede desarrollar toda la parte del lenguaje oral si no tiene esa conciencia verdad.

P 3: D3.docx - 3:38 [O sea yo creo que en realidad ..] (118:118) (Super)

Códigos: [Desventajas 1] [Recomendaciones 3]

O sea yo creo que en realidad la propuesta del M.E.P es muy rica verdad este, creo que a veces hay vacíos en cuanto a metodología este, no a nivel del M.E.P sino porque uno se casa con un método entonces muchas docentes, principalmente en la parte regular verdad, porque ya te digo a mi me corresponde enseñarle a leer nada más, todo lo demás del programa se lo brinda la docente regular no lo brindo yo, yo ahí si nada más hago adaptación de material, adaptación de prueba este o alguna recomendación en relación a cómo va a abordar un tema específico, pero nada más. Quien da la pauta de cómo se va a dar ese tema o este que características debe llevar el tema es la docente regular verdad, entonces creo que también por eso es el vacío que nos "no ustedes no" "no lo necesitan", este pero realmente yo creo que los niños empiezan a amar la lectura si se trabaja bien el método o el programa como tal que tiene el Ministerio de Educación verdad, porque es una propuesta muy bonita verdad y la mayoría de niños empiezan a ser buenos lectores, pero tienen que tener una buena formadora o un buen formador verdad, un profesional que realmente crea en él, pero si solo quiere ir y bueno aprenda a leer "ma, pa" no. O sea en muchas escuelas se pide ya por ejemplo para este mes, ya los niños deben de haber terminado de leer todo el abecedario y eso no es lo que dice el programa del Ministerio verdad, ellos tienen todavía un lapso ahí por lo menos segundo, tercer grado que ellos puedan ir evolucionando verdad, en el aprendizaje del método y si no lo logró digamos a segundo grado inicio de segundo grado, se pueden devolver, hay como un se me fue la palabra como un plan remedial, por decirlo así, no es un plan remedial pero ahorita no recuerdo la palabra pero entonces la docente se puede devolver y eso lo establece el mismo plan verdad, entonces ella se devuelve, retoma los mismos contenidos y no está haciendo ningún tipo de modificación ni nada y realmente ninguna docente hace eso jajaja o sea es: "voy con el plan y si no lo logró, salado. O sea no es problema mío". Y hay grandes vacíos que yo si pienso que debería de mejorar a nivel general verdad. En primer grado no se hacen pruebas verdad, se supone que es más como con listas de cotejo e ir midiendo el avance, en segundo grado ya empiezan con pruebas. Entonces uno dice como que hay un divorcio o sea verdad, en primer grado es como muy relajado y segundo grado ya se quedó verdad.

P 3: D3.docx - 3:39 [Diay no sé la verdad yo creo q..] (121:121) (Super)

Códigos: [Inclusión 1] [Recomendaciones 3]

Diay no sé la verdad yo creo que lo ocupa es más actitud jajaja, este actitud por parte de las docentes y también apoyo en cuanto a lo que son las necesidades especiales verdad, cuando ya hay chicos que están en enfrentando a una condición principalmente de aprendizaje, cuál va a ser el apoyo dentro de ese proceso por ejemplo en primer grado, cual es el apoyo porque es hasta segundo grado donde se dice: "bueno lo refiero a de problemas de aprendizaje" muchas docentes dicen: "bueno no, voy a darle chanche" y ya usted como docente sabe, cuales chicos tienen una dificultad, cuáles van a requerir otras estrategias, otras herramientas para poder avanzar y yo creo que no todos, hay muy buenas docentes, pero otras no lo hacen. Creo que es más actitud, creo que tal vez es, no sé sensibilización al personal docente. Ya le digo nosotras a nivel de educación especial es que ya nosotras hacemos los ajustes de por sí, y vamos al ritmo del estudiante de por sí. Si fuera al método no hay ningún problema, o sea porque usted va trabajando al ritmo de él verdad y lo va llevando y yo creo que realmente es un método viable para toda la población.

P 3: D3.docx - 3:40 [“ Seguir direcciones ” Reconoc..] (165:173) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos generales 2]

Seguir direcciones

Reconocer izquierda y derecha

Imitar posiciones de figuras u objetos que se le presentan.

Encontrar semejanzas y diferencias

Clasificar objetos por tamaño, consistencia, forma, textura.

Usar ambas manos en forma coordinada.

Emplear el tacto con fines exploratorios

Manejar conceptos referidos a posición arriba – abajo

Habilidades hápticas (tacto en movimiento)

P 3: D3.docx - 3:41 [El aprendizaje del sistema bra.] (177:190) (Super)

Códigos: [Act. Prerrequis. Generales 2]

El aprendizaje del sistema braille es lento y requiere motivación, atención y concentración. Es importante iniciar con actividades simples, que puedan ser realizadas sin dificultad y con éxito.

Se realizan actividades que permitan desarrollar la motora gruesa y fina. Es importante recordar que para lograr el desarrollo de la motora fina, es indispensable tener una buena motora gruesa.

Coordinación manual: encajar bloques, ensartar bolas y piezas de diferentes formas y tamaños, introducir objetos en recipientes.

Reconocimiento de objetos tridimensionales y formas.

Picado con punzón con límites, por ejemplo dentro de figuras geométricas o de figuras de diferentes formas y dimensiones.

Seguimiento de líneas continuas y discontinuas, discriminación de puntos en el papel, localización de puntos, habilidades básicas de encajes y ensambles

Ejercicios de disociación manual: abrir y cerrar alternativamente las manos, mover rítmicamente la posición de las manos (palma derecha arriba y palma izquierda abajo), golpear la mesa con cada mano en posición diferente (de canto, de plano, etc.), accionar de diferente forma cada mano (mientras que una mano golpea, la otra traza círculos, o bien, una traza líneas verticales y la otra, horizontales, etc.)

Ejercicios de separación de dedos: movimientos de oposición del pulgar a los otros dedos, golpear cada dedo con su pareja, levantar o flexionar separadamente cada dedo, teclear sobre la mesa, etc.

Ejercicios de adiestramiento general de dedos: marcar el paso con los dedos, mantener el equilibrio de una moneda en un dedo, clavar chinchetas, abrir y cerrar pinzas de la ropa con el pulgar y cada uno de los dedos, imitar gestos con los dedos, girar manivelas, enroscar tuercas, romper macarrones, escurrir el agua de esponjas, usar una grapadora

Reconocer, clasificar, emparejar y ordenar objetos de diferente tamaño, forma o textura.

Conocer conceptos espaciales básicos: arriba, abajo, delante, detrás, al lado de, en medio, izquierda, derecha.

Nociones de cantidad: más, menos, uno, lleno, vacío, ninguno, pocos, muchos, y cantidades de 1 a 10.

Conocer conceptos sobre cualidades: relaciones de semejanza, de diferencia, de tamaño, peso, textura, rugosidad, forma y grosor.

P 3: D3.docx - 3:42 [u A través del tacto el niño p..] (194:198) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos sensoriales 2]

A través del tacto el niño puede conocer su cuerpo, las texturas, la temperatura, tamaño, forma, etc. No sólo la experiencia táctil se limita a las manos, sino que se debe relacionar con cualquier parte del cuerpo: andar descalzo sobre texturas diferentes, etc.

Identificar diversas fuentes de sonidos, discriminar y repetir secuencias de sonidos, ritmos, etc.

Percepción y reconocimiento del espacio: reconocimiento derecha, izquierda, arriba, en medio, abajo, etc.

Relaciones espaciales con respecto a sí mismo, con respecto a los demás y entre los objetos y las personas.

P 3: D3.docx - 3:43 [Ø Identificar sonidos de su en.] (203:221) (Super)

Códigos: [Act. Prerrequis. Sensoriales 2]

Identificar sonidos de su entorno tales como el canto de los pájaros, gota de agua que cae, puerta que se cierra.

Sonidos de la calle: pregones de lotería, autos, motos, buses que arrancan o frenan, ruido de personas.

Sonidos de instrumentos musicales: platillos, tambor, pandereta.

Recordar orden en que se han tocado instrumentos

Reconocer compañeros y personas por timbre de voz.

Identificar objetos por el sonido que realizan: llaves al caer, silla al correrse, bola al picar.

Caminar por la escuela y señalar dirección en que se encontraban algunos sonidos.

Abrir y cerrar cerraduras con llaves

Jugar con cartas táctiles

Jugar con legos, armando carros, casas.

Identificar objetos que la docente le presenta dentro de una bolsa.

Diferenciar la temperatura caliente de la fría con líquidos como café, agua, chocolate, refrescos, etc. y cosas como verduras u otros alimentos.

Diferenciar entre varios objetos cuáles son pesados y cuáles son livianos.

Llenar recipientes en diferentes tamaños.
Reconocer cosas que se pueden romper y las que no.
Identificar los alimentos por su sabor característico.
Probar una sustancia y luego identificar de una serie de frutas, verduras y otros ¿Cuál es el que sabe así?
Ubicar el olor ¿de dónde proviene?
Identificar olores de árboles o flores.

P 3: D3.docx - 3:44 [Actividades relacionadas con c..] (225:225) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Lingüísticos 2]

Actividades relacionadas con cuentos, narraciones, descripciones, dramatizaciones y adivinanzas

P 3: D3.docx - 3:45 [A continuación se mencionan al..] (229:239) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Lingüísticos 2]

A continuación se mencionan algunas de las actividades que se realizan, realmente hay muchas más que se utilizan:

Imitar onomatopeyas de animales y objeto comunes

Repetir poesías, rimas y prosas sencillas.

Inventar juegos que requieran diferentes tipos de voces. Nombrar los objetos de una caja y decir con qué sonido empiezan, luego nombrar otros objetos que empiecen con igual sonido.

Narrar cuentos inventados por él.

Decir todo lo que este relacionado con una palabra que diga la profesora (mar, comida, niño)

Completar oraciones con la analogía correspondiente.

Escuchar palabras y mencionar cuál de ellas termina diferente. (casa-rama-pasa)

Decir palabras que inicien con fonema indicado.

P 3: D3.docx - 3:46 [A partir del nuevo programa de..] (243:246) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

A partir del nuevo programa de estudios propuesto por el MEP se trabaja con el método de lectura fonético.

Existen una gran cantidad de propuestas para trabajar dicho método. En mi caso particular prefiero utilizar la propuesta llamada LETRILANDIA

En este método se lee un cuento al estudiante, este cuento cuenta la historia de un personaje que tiene el nombre de la letra a aprender, por lo que al finalizar el cuento se presenta en Braille el fonema.

P 3: D3.docx - 3:47 [El método letrilandia inicia c..] (250:252) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

El método letrilandia inicia con el aprendizaje de las vocales u, a, i, e, o.

Seguidamente continúan las letras p, l, m, s; n y ñ juntas.

Estas letras se asocian con cada vocal y se ve tanto la sílaba directa como inversa.

P 3: D3.docx - 3:48 [Las vocales son base para la f..] (256:256) (Super)

Códigos: [Porqué Secuencia 2]

Las vocales son base para la formación de sílabas y palabras, por lo que se hace fundamental iniciar con el aprendizaje de estas. Los siguientes fonemas de las consonantes son sonidos de uso frecuente en el niño p, m, s, l. Estos fonemas son los más sencillos de pronunciar, aprendiendo sonido simples hasta llegar a los más complejos de pronunciar.

P 3: D3.docx - 3:49 [Como es un método que parte de..] (259:261) (Super)

Códigos: [Act. de reconocimiento]

Como es un método que parte de un cuento y cada personaje es una de las letras en estudio, durante la lección se le entrega al estudiante un elemento concreto que represente al personaje y que sea significativo para él.

Por ejemplo con el pastelero P se lleva un gorro de chef y algo de repostería.

P 3: D3.docx - 3:50 [p, l, m, s; n y ñ, t, d, j, y,..] (264:265) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

p, l, m, s; n y ñ, t, d, j, y, ll, b, v, z, c, r, rr, f, h, ch, k, q, g, ge, gui, x, w,

P 3: D3.docx - 3:51 [Después de contar la historia ..] (269:269) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Después de contar la historia de cada personaje y mostrar su representación gráfica en Braille, se realizan ejercicios orales al colocar una de las vocales junto a la letra.

P 3: D3.docx - 3:52 [Se entrega material en Braille..] (272:272) (Super)

Códigos: [Act. de reforzamiento]

Se entrega material en Braille de reconocimiento táctil de las letras y después de las sílabas.

P 3: D3.docx - 3:53 [Generalmente presenta dificultad..] (280:280) (Super)

Códigos: [Dificultad 2]

Generalmente presenta dificultad con las letras espejo, principalmente con las vocales tildadas.

P 3: D3.docx - 3:54 [Previo a iniciar la lectura se..] (284:302) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Sensoriales 2]

Previo a iniciar la lectura se realizan los siguientes ejercicios, el logro en la ejecución de estos permitirá un rápido aprendizaje de la lectura.

Reconocimiento de líneas de puntos de distinta longitud y dirección.

Jugar con el muñeco Brailín. Muñeco que tiene en el cuerpo los 6 puntos del signo generador braille. Favorece, por una parte, el desarrollo educativo, al ser un elemento de familiarización y de iniciación al sistema braille, pero además, favorece la aceptación y enriquecimiento ante la diversidad al poder ser utilizado también por los niños videntes. (opcional)

Enhebrado de cuentas, insertado de objetos o clavijas en agujeros, uso del punzón en superficies más o menos limitadas (pinchar dentro de un círculo, sobre una línea, etc.)

Discriminación de posiciones de los puntos. Existe material específico para la iniciación al braille como por ejemplo: signo generador, regletas de iniciación y regletas de preescritura. El objetivo en todos estos materiales es ampliar el tamaño de la celdilla braille para que resulte más asequible el aprendizaje de la ubicación de los puntos.

Ejercitación en el paso de páginas.

Ejercicios de localización de objetos en hojas cantidad elementos, material con el que ha sido elaborado.

Reconocer dentro de una hoja material en relieve.

Buscar en la hoja las figuras en relieve similares o diferentes.

Seguimientos de líneas continuas con material concreto en una hoja, utilizando ambas manos.

Seguimientos de líneas discontinuas con material concreto en una hoja.

Reconocimiento de líneas largas y cortas en una hoja con material concreto.

Seguimiento de líneas continuas y discontinuas con signo generador.

Reconocer el signo igual o diferentes en el renglón.

Reconocimiento de signos espejo, donde está el diferente.

Al comenzar el aprendizaje es conveniente dejar más espacio (dos espacios, por lo menos) entre cada renglón a leer, para facilitar al alumno el seguir la línea sin bajar o subir a la de al lado.

Para pasar de renglón de la mano derecha como guía y la izquierda se devuelve por la misma línea al llegar al final baja.

P 3: D3.docx - 3:55 [Lectura del cuento realizando ..] (304:306) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Lectura del cuento realizando el sonido del fonema, seguidamente se muestra el grafema y se realizan juegos orales con la forma de hablar del personaje.

Conforme se van aprendiendo nuevas letras, se realizan ejercicios de lectura de sílabas, palabras y textos cortos.

En Braille el estudiante reconoce y marca sílabas y palabras que contengan el fonema estudiando.

P 3: D3.docx - 3:56 [Al iniciar el proceso de lectu..] (310:312) (Super)

Códigos: [Recomendaciones 3]

Al iniciar el proceso de lectura Braille es importante prestar especial atención al proceso de aprestamiento, dedicando el tiempo que sea necesario para el estudiante logre desarrollar al máximo su discriminación y percepción táctil, así como el desarrollo de habilidades cognitivas previas para la lectura.

El Braille primero se enseña a leer y después que se tenga dominio de la lectura, se inicia el proceso de escritura, de lo contrario el estudiante puede empezar a contar puntos cuando no recuerde una letra, lo que le va a dificultar el

aprendizaje de la lectura fluida.

La motivación y apoyo con materiales concretos favorecen el aprendizaje de la lectura.

P 4: D4.docx - 4:1 [el que va letra por letra, el ..] (51:51) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

el que va letra por letra, el silábico, Global de Susana Crespo y hay uno que se llama Tomillo

P 4: D4.docx - 4:4 [Porque al presentarle la palab..] (62:62) (Super)

Códigos: [Porqué lo utiliza 1]

Porque al presentarle la palabra el niño va leyendo la palabra como tal y es más global, además viene clasificado por un grado de dificultad.

P 4: D4.docx - 4:6 [Consiste en presentarle una pa..] (70:70) (Super)

Códigos: [Descripción de método 1]

Consiste en presentarle una palabra al niño, conocer su experiencia con esa palabra, presentar objetos concretos y luego dividir esa palabra en sílabas.

P 4: D4.docx - 4:7 [Si se deben realizar ciertos a..] (74:74) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Si se deben realizar ciertos ajustes, porque no todos los estudiantes aprenden con un método puro.

P 4: D4.docx - 4:8 [Sino que a veces se le pueden ..] (74:74) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Sino que a veces se le pueden hacer variaciones, este método también permite llegar y dividir las palabras en sílabas entonces se puede utilizar tanto el método global de la palabra y posteriormente se le puede ir enseñando al chico cada una de las sílabas entonces se vuelve más rápido.

P 4: D4.docx - 4:9 [Se utilizan más que todo, cart..] (78:78) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Se utilizan más que todo, cartillas o tarjetitas con las palabras. Hay que ilustrar la palabra. Es un método muy concreto entonces al niño, se le va enseñando con palabras concretas que él va conociendo el significado que él las pueda palpar y esto también va a enriquecer al niño.

P 4: D4.docx - 4:10 [El álbum, con los materiales c..] (83:83) (Super)

Códigos: [Materiales (didáctica) 1]

El álbum, con los materiales concretos, y las palabras en braille.

P 4: D4.docx - 4:11 [es muy enriquecedor trabajar c..] (87:87) (Super)

Códigos: [Ventajas 1]

es muy enriquecedor trabajar con palabras que tienen sentido real para ellos, de que no se les está hablando de algo que ellos deben imaginarse, sino que todo es concreto

P 4: D4.docx - 4:12 [Mirá, desventajas no le veo ta..] (91:91) (Super)

Códigos: [Desventajas 1]

Mirá, desventajas no le veo tanto

P 4: D4.docx - 4:14 [Conozco el método fonético, po..] (102:102) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Conozco el método fonético, porque cuando trabajé en educación privada hubo una profesora que lo utilizaba, es un poco más lento, los niños tienen que tener muy buena dicción para pronunciar el fonema, desconozco que aquí lo quieran implantar, eso sí.

P 4: D4.docx - 4:15 [El método fonético, trabaja co..] (106:106) (Super)

Códigos: [Descripción fonético 1]

El método fonético, trabaja como bien dice su nombre, con cada uno de los fonemas o sonidos de cada una de las

letras, entonces la "ele" en el método fonético se le llama "l", la "de" sería "d" entonces se trabaja más que todo con el sonido que caracteriza a cada una de las letras, pero como digo, el niño tiene que tener muy buena dicción y muy buen oído para saber distinguir entre un fonema y otro.

P 4: D4.docx - 4:16 [Si se puede ajustar, porque ah..] (110:110) (Super)

Códigos: [Programa ajustes 1]

Si se puede ajustar, porque ahí tendríamos, tal vez el alfabeto como Luis Braille nos lo presenta, y como al inicio del curso lectivo, lo que primero que le van a enseñar es el sonido de cada una de las letras puede perfectamente ir interiorizando el fonema y la letra en sí.

P 4: D4.docx - 4:19 [- Desarrollo madurativo: Como ..] (158:160) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos generales 2]

Desarrollo madurativo: Como cualquier otro niño, necesita haber adquirido cierto grado de desarrollo madurativo en diferentes áreas, tener conocimiento adecuado de su esquema corporal, conceptos de lateralidad, espaciales y de tamaño (derecha-izquierda, arriba-abajo, grande-mediano-pequeño), así como un entrenamiento táctil, que le permita realizar la lectura letra a letra hasta lograr una velocidad adecuada, lo que requerirá mucho esfuerzo y práctica por parte del menor.

Actitud positiva: Es muy importante fomentar el interés del menor, lo anterior porque el aprendizaje del sistema Braille es lento y requiere motivación, atención y concentración y se requiere una actitud positiva del niño hacia el aprendizaje.

Apoyo del entorno: familia, amigos, centro escolar.

P 4: D4.docx - 4:20 [- Desarrollo de la motricidad ..] (164:188) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Generales 2]

Desarrollo de la motricidad gruesa y fina, realizando actividades de:

Por medio de juegos que permitan al niño ir adquiriendo la madurez e integración sensorial que requiere.

Reconocer, clasificar, emparejar y ordenar objetos de diferente tamaño, forma y textura.

Automatización de desplazamientos de brazos de izquierda a derecha y viceversa.

Coordinación dígito-manual: encajar bloques; ensartar piezas y bolas; modelar con plastilina; arrugar, rasgar, doblar y recortar papeles, pintar con las manos con y sobre diferentes texturas, entre otros.

Picado con punzón con límites, por ejemplo dentro de figuras geométricas o de figuras de diferentes formas y dimensiones.

Seguimiento de líneas continuas y discontinuas con diferentes texturas, discriminación de objetos (botones, figuras de foam, fieltro, lija de diferentes grosor, puntos en el papel, habilidades básicas de encajes y ensambles, técnicas elementales de presión y prensión de las manos y los dedos con objetos de diferentes tamaños, destrezas para picado, entre otros.

Aprendizaje de conceptos básicos:

Por medio de juegos fortalecer los conceptos básicos en sí mismo, en otras personas y con objetos.

El niño debe colocarse arriba, abajo, delante, detrás, al lado de un objeto o persona.

Indicar al niño verbalmente cuando una persona se coloca a la derecha o izquierda, adelante, atrás o al lado de él.

Manejo de conceptos espaciales básicos: arriba, abajo, delante, detrás, al lado de, en medio, izquierda, derecha, reproduciendo las posiciones de objetos a partir de un modelo.

Ubicación del objeto o persona en relación al espacio: cerca, lejos, encima, debajo.

Discriminación de tamaños en objetos o personas: grande, pequeño, mediano

Clasificación de objetos de acuerdo a su tamaño.

Nociones de cantidad: más, menos, uno, lleno, vacío, ninguno, pocos, muchos, y cantidades de 1 a 10.

Conocer conceptos sobre cualidades: relaciones de semejanza, de diferencia, de tamaño, peso, textura, rugosidad, forma y grosor.

Desarrollo de la memoria, atención y observación:

Actividades relacionadas con cuentos, narraciones, descripciones, dramatizaciones y adivinanzas.

Juegos de clasificación, emparejamiento o encaje.

Seguimiento de instrucciones.

Repetir secuencias.

Encontrar semejanzas y diferencias.

P 4: D4.docx - 4:21 [ü Reconocimiento, clasificació..] (191:197) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos sensoriales 2]

Reconocimiento, clasificación, ordenación de objetos, teniendo en cuenta diversos criterios, como tamaños, formas, texturas, peso, entre otros.

Toda la información que recibe por medio de los estímulos sensoriales: (táctil, auditiva olfativa, gustativa) tiene un lugar prominente que permite al niño una estimulación rica, variada y más significativa y organizada.

Coordinación manual, a través de actividades que exijan el uso de ambas manos.

Destrezas psicomotoras dígito-manuales, con ejercicios que exijan dominio muscular fino (segmentación dactilar, alternancia)

Adiestramiento táctil por medio de actividades que desarrollen la capacidad de discriminación amplia, media y fina.

Seguimiento de líneas con los dedos, en todo tipo de direcciones.

Orientación espacial, con respecto a una página.

P 4: D4.docx - 4:22 [ü Relaciones espaciales con re..] (201:208) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Sensoriales 2]

Relaciones espaciales con respecto a sí mismo, con respecto a los demás y entre los objetos y las personas.

Percepción y reconocimiento del espacio: reconocimiento derecha, izquierda, arriba, en medio, abajo, adelante, atrás, grande, pequeño

A través del tacto el niño puede conocer su cuerpo, las texturas, la temperatura, tamaño, forma. No sólo la experiencia táctil se limita a las manos, sino que se debe relacionar con cualquier parte del cuerpo: andar descalzo, rodar o arrastrarse sobre texturas diferentes

Identificar diversas fuentes de sonidos

Discriminar y repetir secuencias de sonidos (onomatopéyicos o del ambiente)

Marchar y bailar siguiendo ritmos sencillos.

Realizar modelos rítmicos percutiendo sobre un tambor o con las palmas.

Reconocer y discriminar formas empleando las yemas de los dedos

P 4: D4.docx - 4:23 [ü Pronunciación y articulación..] (212:215) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos lingüísticos 2]

Pronunciación y articulación correcta de fonemas.

Vocabulario adecuado a la edad.

Pensamiento analítico acorde a la edad.

Desarrollo morfológico y sintáctico acorde a la edad.

P 4: D4.docx - 4:24 [ü Referir a un terapeuta del l..] (219:225) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Lingüísticos 2]

Referir a un terapeuta del lenguaje.

A los padres o encargados solicitarles articular bien las palabras.

Repetir oraciones breves.

Enseñar canciones rítmicas y de acción sencillas.

Practicar rimas y trabalenguas sencillos.

Narrar cuentos.

Juegos lúdicos para desarrollar el vocabulario.

P 4: D4.docx - 4:25 [ü El proceso debe iniciar apoy..] (229:236) (Super)

Códigos: [RCGF 1]

El proceso debe iniciar apoyado en algún elemento que represente el signo generador (elemento lúdico: Brailin, huevera de media docena, bandejas para hacer hielo y por último signo generador de madera)

Se realizan diversidad de juegos para que el niño se familiarice con cada uno de los puntos que conforman el signo generador, tanto de arriba hacia abajo como de izquierda a derecha. (Indicando únicamente la cantidad de puntos que siente)

Por medio de juegos se le solicita al niño identificar el número de puntos de cada combinación que le presentamos.

Hasta el momento, el niño ha realizado multitud de ejercicios con los puntos del cajetín, conoce el número que le corresponde y sabe localizarlos en cualquier combinación que se le presenta.

Es importante mencionar que el niño debe aprender (y escribir) siempre las letras memorizando el número de los puntos que corresponde a cada una de ellas en forma ordenada.

Cuando el niño tiene clara la configuración o combinación de los puntos, se pasa a la lectura de letras, asignando a cada configuración su valor de letra.

Se debe recordar que los signos se van introduciendo progresivamente según el grado de dificultad.

Es el momento de comenzar a dar significado a todo lo que ha estado realizando y se le presenta la palabra, procurando que el menor adquiera lo antes posible un vocabulario escrito con significado afectivo y vivencial.

P 4: D4.docx - 4:26 [Hay que recordar que los estud..] (239:252) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Hay que recordar que los estudiantes no aprenden de igual manera, por lo que se puede recurrir a uno de los tres procesos:

Se presenta al estudiante la primera serie de letras que van de la "a" a la "j" siguiendo el orden que creó Louis Braille para crear dicho código. Luego se agrega el punto tres "k a la t" y por último agregando el punto seis "u a la z".

En el segundo método se introducen los signos progresivamente según el grado de dificultad. (a – l – b – p – o – m – e – n – u – c (ca-co-cu)

Por último se puede utilizar la propuesta de Susana Crespo (1980) basada en la enseñanza mediante un método globalizado. "Cada letra va incluida en la palabra", por ejemplo: "ala" (Es el método que más me agrada y he utilizado)

Primeras ocho letras de la secuencia sugerida (Crespo 1980):

a – ala

b – bala

p – pala

o – palo

m – pomo

á – mamá

e – pelo

n – lana

u – lupa

P 4: D4.docx - 4:27 [¿ En el primer caso descrito e..] (256:258) (Super)

Códigos: [Porqué Secuencia 2]

En el primer caso descrito en la pregunta anterior, las letras de la "a" a la "j" se enseñan de primero porque se sigue el orden que usó Luis Braille.

En el segundo caso, porque se trabaja con el orden de dificultad de cada letra.

En la tercera propuesta se trabaja de forma gradual la asociación de los sonidos utilizando "Braille integral."

P 4: D4.docx - 4:28 [¿ Realizar un sin número de ju..] (262:267) (Super)

Códigos: [Act. de reconocimiento]

Realizar un sin número de juegos que le ayuden al niño a interiorizar la palabra en estudio.

Juegos de aparear.

Pintar modelos.

Aprender: rimas, adivinanzas, canciones

Tarjetas de lectura.

Álbum gráfico: palabra – ilustración concreta

P 4: D4.docx - 4:29 [¿ Seguidamente se enseña al me..] (271:273) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Seguidamente se enseña al menor la secuencia de letras que van de la "k" a la "t" y luego las que van de la "u" a la "z", dejando de último las letras "ñ" y "w". Concluyendo con las vocales tildadas y los números, cuando ya se tenga reafirmado los conocimientos anteriores.

Se continúa según el grado de dificultad (i – d – s – ll v – f – ñ – j – t – y – r – z)

Con el método de Crespo Susana los siguientes signos son: mayúscula, i – d – punto final – s – v – f – ñ – j – t – y – r)

P 4: D4.docx - 4:30 [¿ Si se utiliza el orden que e..] (276:278) (Super)

Códigos: [Cómo enseña 2]

Si se utiliza el orden que establece Luis Braille, se pueden ir introduciendo sílabas utilizando las diferentes letras en estudio. la palabra se introduce luego del conocimiento del abecedario, el niño ya con este conocimiento tiene la

capacidad de ir leyendo palabras cortas.

En la segunda propuesta (de acuerdo al grado de dificultad se puede ir formando sílabas y posteriormente palabras.

Con el método *globalizado* el menor aprende palabras comunes y concretas, que tienen sentido para él y conoce su significado.

P 4: D4.docx - 4:31 [ü Tomar las manos del niño sua..] (282:287) (Super)

Códigos: [Act. de reforzamiento]

Tomar las manos del niño suavemente y hacemos que sus dedos índices toquen cada letra que conforma la palabra mientras decimos en voz alta "aquí dice ala"

Preguntamos al niño: ¿Qué es un ala? - ¿Para qué sirve? - ¿Quiénes tienen alas? Buscando que cada una de las palabras tengan significado para el niño.

Verificar diariamente el resultado del aprendizaje mediante tareas comprobatorias.

"Caja de juguetes" con objetos-vocabulario, la cual contiene el objeto de la palabra vista.

Tarjetas gráficas (se ilustra la palabra en estudio)

Elaborar un libro con el vocabulario aprendido. (Tarjetas)

P 4: D4.docx - 4:32 [ü Es importante recordar que l..] (291:294) (Super)

Códigos: [Act. fluidez lectora]

Es importante recordar que los signos más fácilmente legibles son los que tienen menor número de puntos.

La facilidad de reconocimiento de una palabra está en relación a la frecuencia de aparición en una lectura.

La palabra en estudio se ubicará en diversos lugares del aula y de la casa, y cada vez que el niño pase por ese lugar debe leer la palabra.

Los padres pueden leer con los hijos en condición de ceguera libros de cuentos o historias en Braille.

P 4: D4.docx - 4:33 [ü Las palabras que incluyen lo..] (298:299) (Super)

Códigos: [Dificultad 2]

Las palabras que incluyen los puntos 3 y 6 resultan de mayor dificultad lectora, dando lugar a numerosos errores de omisión

Falta de apoyo por parte del hogar.

P 4: D4.docx - 4:34 [ü Introducción del signo gener..] (303:306) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Introducción del signo generador.

Reafirmar conocimiento y comprensión del signo generador. (Realizar las actividades citadas en la pregunta 7)

Las palabras se introducen progresivamente (método propuesto por Susana Crespo) según el grado de dificultad, procurando que el menor adquiera lo antes posible un vocabulario con significado.

Conforme el método va introduciendo las vocales, el docente puede ir formando frases y oraciones sencillas.

P 4: D4.docx - 4:35 [ü Involucrar a los padres en e..] (310:314) (Super)

Códigos: [Recomendaciones 3]

Involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Brindar un apresto adecuado antes de iniciar el proceso.

La docente de apoyo debe de ser flexible para poder cambiar de método de lecto-escritura, si fuese necesario, pues se debe recordar que no todos aprenden de la misma forma.

Introducir al niño en el proceso de lecto-escritura por medio de juegos.

Estimular al niño a que realice las actividades planeadas y en cada uno de sus logros.

P 4: D4.docx - 4:36 [Creo que el más utilizado pued..] (54:54) (Super)

Códigos: [Más usados 1]

Creo que el más utilizado puede ser o el silábico o el de la palabra generadora, eso depende, de las nuevas corrientes de las universidades.

P 4: D4.docx - 4:37 [El que yo he utilizado más es ..] (58:58) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

El que yo he utilizado más es el de Susana Crespo.

P 4: D4.docx - 4:38 [Pues no, porque cuando en la u..] (66:66) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

Pues no, porque cuando en la universidad, digamos en la UCR, no nos dieron así como un método específico, porque todo estaba muy incipiente, todo estaba empezando, las docentes trabajaban con lo que tuvieran y realmente no había como un método establecido a trabajar. En la UNICA tampoco me lo dieron, y lo que yo, ósea por lo que lo uso, es por mi experiencia a primaria, en escuela regular.

P 4: D4.docx - 4:39 [Por otra parte, al ser así, el..] (79:79) (Super)

Códigos: [Actividades 2]

Por otra parte, al ser así, el niño se le puede ir haciendo un álbum, libro, que al final termina siendo un libro, en donde él puede ir repasando cada una de las palabras que se le van dando a conocer. La primer palabrita es ala, entonces uno llega y le pregunta al niño, que si él conoce un ala, que objetos o animales conoce él que tenga alas, entonces por decir algo, se pueden poner pajaritos de plástico, avioncitos, y va quedando ilustrado y en forma concreta cada una de las palabras. La siguiente me parece que es bala, entonces ahí podemos poner, la bala de un cañón, se puede poner alguna bolita redondita o algo que se nos asemeje una bala. La tercera es una pala, entonces hay muchas palas pequeñas de plástico, de las que se echan en las piñatas, entonces ahí el álbum le va quedando con la palabra y la ilustración concreta de lo que ahí dice.

P 4: D4.docx - 4:40 [en cierta etapa se pueden ir c..] (87:87) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

en cierta etapa se pueden ir cambiando las sílabas y entonces se va ir produciendo nuevas palabras. Y ahí empieza uno a jugar con el niño, hay que ser creativo para que él también dentro de toda la aridez del sistema braille, le encuentre el deseo de seguir aprendiendo la lectura.

P 4: D4.docx - 4:41 [Es muy cierta, pero también ha..] (98:98) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Es muy cierta, pero también hay que ver el contexto en donde esa frase se dio, y eso nos refiere a España, España puede tener un método muy diferente de escolarización que nosotros. Y este, también tenemos que valorar que en España, casi todo el profesorado está acostumbrado a recibir en sus aulas niños con discapacidad visual, cosa que aquí casi no ocurre, cada vez que un niño con discapacidad visual o ceguera entra a un aula de nuestro país, eso significa que la directora, la profesora y todo el mundo crea anticuerpos ante esa situación, ósea, es un choque psicológico, para como le digo, para, como le digo, desde la directora hasta el profesor.

P 4: D4.docx - 4:42 [Yo conozco que, esa es que lo ..] (114:114) (Super)

Códigos: [Programa ajustes 1]

Yo conozco que, esa es que lo vi, todos los chicos aprenden a leer y escribir, es un poco más lento, pero creo que se puede dar, aquí la problemática es el momento de asociar la letra con el fonema. Como le podemos enseñar el fonema a una persona no vidente, sin que este sea, una cosa concreta, porque es muy diferente, llegar y enseñarte que la "de" es una "d", pero como lo pongo en concreto para que él niño lo recuerde. Como en el caso de la "r" sería el sonido del carro, pero hay cosas, hay fonemas, que a mí, como en el caso de la "ch" como pondríamos ese sonido en algo concreto, para que el niño se le da una tarjeta, él niño sepa que es una "ch" o el cascabel de una serpiente, pero, todo va con la imaginación, la creatividad y el deseo de hacer que aquel chico se supere y empezar a buscar fonéticamente cada una de las letras con algo que sea verdaderamente concreto y representativo para el niño.

P 5: D5.docx - 5:5 [El silábico] (58:58) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

El silábico

P 5: D5.docx - 5:9 [Si] (72:72) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Si

P 5: D5.docx - 5:13 [conceptos básicos de espacio, ..] (147:143) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos generales 2]

conceptos básicos de espacio, lateralidad, discriminación táctil, direccionalidad, cantidad, tamaño, reconocimiento de formas, diferenciación de objetos. Además, debe poseer atención y concentración en las actividades, y seguimiento de instrucciones, así como un vocabulario apropiado.

Es importante brindarle capacitación sensorial, que involucre todos sus sentidos, principalmente el auditivo y kinestésico.

P 5: D5.docx - 5:14 [Las actividades pueden realiza..] (152:159) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Generales 2]

Las actividades pueden realizarse en forma de juego, con objetos de su interés, por ejemplo con una bola, para trabaja los conceptos espaciales. Colocar la bola arriba de la mesa, debajo, delante del cuerpo, a la derecha, a la izquierda. Señalar en su propio cuerpo la izquierda y la derecha, y reconocer todas las partes del cuerpo.

Para cantidades se le presentan objetos por grupo, debe reconocr donde hay muchos o pocos. Contar piedritas, contar con un ábaco de madera.

Realizar recorridos por la escuela y comparar objetos del ambiente por su forma o tamaño.

Clasificar objetos del más grande al más pequeño, pueden ser materiales sencillos como tapas de recipientes.

Asociar cajas con su respectiva tapa, desde la mas pequeña a la mas grande.

Trabajar con figuras geométricas, para discriminación de formas. Y luego buscar esas formas en cosas del aula.

Buscar objetos iguales dentro de una bolsa.

Escuchar cuentos, y repetir frases, entre otras.

P 5: D5.docx - 5:15 [Debe poseer buena discriminaci..] (163:163) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos sensoriales 2]

Debe poseer buena discriminación auditiva, táctil, gustativa, olfativa, ya que debe trabajarse de manera integral, con el fin de que adquiera destrezas y potencie habilidades cognitivas, perceptivas, sociales y sensoriales.

P 5: D5.docx - 5:16 [Identificar sonidos del entorn..] (167:176) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Sensoriales 2]

Identificar sonidos del entorno, de instrumentos, reconocer la voz de las personas, identificar ruidos de la calle, como motos, autos. Reconocer el sonido de objetos al caer, como monedas, llaves, agua etc.

Escuchar historias con apoyo de grabadora, repetir frases.

Actividades táctiles: ensartar monedas, clavitos, armar collares. Separar granos y semillas, enroscar y desenroscar botellas o envases. Jugar con cartas que tengan agujeros y contarlos, aparear las cartas iguales. Discriminar texturas, asociar texturas iguales. Armar y desarmar legos, armar rompecabezas de encaje.

Usar pizarra de cedazo para dibujar.

Buen movimiento de dedos al seguir líneas continuas y discontinuas, líneas de diferentes longitudes y formas. Encontrar signos diferentes en una línea. Encontrar cuando una línea cambia de forma. Contar cuantos signos hay en cada línea.

Asocia líneas iguales. Seguir líneas curvas, rectas y quebradas.

Con tarjetas, asociar signos Braille iguales. Aprender en cada movimiento, el uso correcto de los dedos y la presión que se debe hacer.

Actividades olfativas y gustativas: probar frutas y distinguir lo dulce de lo ácido.

Ubicar de donde viene un olor específico, por ejemplo la panadería.

Discriminar objetos o alimentos solo por el olfato, se puede realizar la actividad en un supermercado.

En el ambiente, hacer recorridos para distinguir olores de flores, árboles,

P 5: D5.docx - 5:18 [Imitar sonidos de animales, de..] (184:184) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Lingüísticos 2]

Imitar sonidos de animales, del ambiente. Nombrar objetos y decir con cual sonido empiezan. Escuchar canciones. Narrar cuentos inventados. Describir funciones de un oficio (qué hace un bombero, policía, etc. Participar en actos cívicos o actividades de la escuela.

P 5: D5.docx - 5:19 [Se presenta tarjeta con el sig..] (188:189) (Super)

Códigos: [RCGF 1]

Se presenta tarjeta con el signo, y se da su respectivo sonido. Además se buscan palabras que comiencen con ese sonido.

Se dicen grupos de palabras que comiencen con ese signo, y se enfatiza la sílaba. Ejemplo: M mamá, mala, mata, mapa.

P 5: D5.docx - 5:20 [De los métodos más utilizados ..] (192:192) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

De los métodos más utilizados por mi persona, es el silábico, acompañado del fonético. Se enseña la forma y el sonido de las letras, y sílabas, empezando por tres vocales a, e, o y tres consonantes m, l, p.

P 5: D5.docx - 5:21 [conoci primero el del, la pala..] (52:52) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

conoci primero el del, la palabra generadora... Que ese era terrible porque era un número de palabras ahí que se iban aumentando, ala, pala, bala, me acuerdo, y se hacía como un álbum ahí de cada uno de los objetos, del ala, de la pala, de la bala; y era como muy largo, como muy tedioso. Después el silábico que es el que todavía yo utilizo hasta con adultos, y mezclado más con el fonético, ¿Verdad? Porque se hace la parte auditiva también de las sílabas. Y después como el, también, el de experiencias en el lenguaje pero ese lo utilicé si acaso una vez, ¿verdad? No me funciono tanto.

P 5: D5.docx - 5:22 [conoci primero el del, la pala..] (52:52) (Super)

Códigos: [Desventajas 1]

conoci primero el del, la palabra generadora... Que ese era terrible porque era un número de palabras ahí que se iban aumentando, ala, pala, bala, me acuerdo, y se hacía como un álbum ahí de cada uno de los objetos, del ala, de la pala, de la bala; y era como muy largo, como muy tedioso.

P 5: D5.docx - 5:23 [Porque me parece que es rápido..] (61:61) (Super)

Códigos: [Porqué lo utiliza 1]

Porque me parece que es rápido, ¿verdad?. Para, para enseñar a los estudiantes y, este, a veces hay que, hay que repasar bastante las sílabas para que no haya como ese cancaneo que a veces el, las sílabas se ve "aa-aaa" ¿verdad? Pero, me parece que es efectivo, es el que más me ha resultado.

P 5: D5.docx - 5:24 [Bueno en la universidad, práct..] (64:64) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

Bueno en la universidad, prácticamente, no ¿Verdad? Uno va aprendiendo ahí de prueba y error con los muchachos. Si recuerdo que, con los niños ¿Verdad?. Si recuerdo que en la Centeno en el año ¿que? Si yo entre en el noventa y uno. Me parece que por ahí, que por el noventa y uno, noventa y dos, recién entrada nos dieron un folleto. Que estaba utilizando, este, en la asesoría de educación especial. Sí, entonces ese folleto era como una guía, porque ahí venían todos los métodos, la explicación de los métodos, incluso yo lo tengo todavía, era como una, como una biblia ahí, que se usaba. Y ese folleto había sido hecho por, recopilado toda la información por Lorena Torres y Isabel Salas y eso fue aprobado por la asesoría, entonces ese folleto no' lo dieron, era como una guía y nosotros probábamos de ahí el método que según cada estudiante le podía, ¿Verdad? Servir, y, eh eh eh, venía explicado todas las destrezas táctiles, preBraille, todo, ¿Verdad? Todo los, todo antes de iniciar la escritura, hasta la estenografía, uso de la maquina Perkins, regleta y punzón, todo todo todo, todo el formato.

P 5: D5.docx - 5:25 [bueno, se presenta una palabra..] (67:67) (Super)

Códigos: [Descripción de método 1]

bueno, se presenta una palabra, digamos, que tenga una... Eh...significado especial, casi siempre es "Mamá", ¿Verdad? Además de que "Mamá", ah bueno es, la sílaba se repite, pero, viene con una vocal tildada, ¿Verdad? Entonces se presenta la palabra y luego se divide en sílabas, ¿Verdad? Y bueno yo recuerdo que quería y se habla de las experiencias con la mamá y con todo, se motiva al chiquito y luego de ahí, se divide en sílabas y se introduce tal vez otra vocal, ¿verdad? Bueno yo lo hago así, no voy no introduzco todas las vocales de un solo, sino tal vez tres y casi siempre es la "a" la "e" y la "o", por la diferencia de de la posición ¿Verdad? De los signos y para no crear confusión de la "e" y la "i" ¿Verdad? Entonces ya cuando cuando el niño tiene este, eh, bien interiorizado eso entonces se mete tal vez otra consonante como la "L" que es muy simple también al tacto... ¿Verdad? Y ya se va asociando la "m" con la "l" y después la "p", y se, ya de ahí yo creo que esas tres son como básicas para mi, la "m" la "l" y la "p", esas tres vocales y después trabajar mucho con esas tres vocales para después introducir la "i" que es un espejo con la "e" ¿Verdad? Y que no haya confusión y luego la "u" ¿Verdad?

P 5: D5.docx - 5:26 [yo recuerdo que nosotros utili..] (67:67) (Super)

Códigos: [Más usados 1]

yo recuerdo que nosotros utilizábamos mucho el Nacho... Y el Victoria, que son métodos silábicos y ahora no recuerdo

otro nombre Pinocho, Pingüino, algo así, que son métodos que ya vienen entonces ahí uno toma ideas de las palabras, de las oraciones sencillas y ahí va, va introduciendo cada una de las...

P 5: D5.docx - 5:27 [Eeh, bue, es que el método sil..] (76:76) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Eeh, bue, es que el método silábico viene de una, viene primero todo el estudio de las vocales. ¿Verdad? Después de las sílabas ya con todas las vocales, entonces yo lo que hacia era adaptar eso... ¿Verdad? Primero y haciendo la palabra ¿Verdad? Y la las tres vocales y ir adaptando ahí conforme la, porque habian chiquillos muy rápidos que rapidito agarraban y entonces uno iba...

P 5: D5.docx - 5:28 [casi siempre era eran el mismo..] (80:80) (Super)

Códigos: [Materiales (didáctica) 1]

casi siempre era eran el mismo material con cartones, con tarjetas, con la máquina Perkins para hacer el material ¿Verdad? Y, este, también se usaba, que se yo, si estaba uno en el aula se rotulaba el aula, "silla", "pupitre"; se le ponía la palabrita en Braille aunque el chiquito todavía no sabia leer todas, todo se rotulaba en la escuela ¿Verdad? Y casi siempre era, era, con cartón, que se yo lo traías y todo, pero hecho casi siempre fue el material que se tuviera

P 5: D5.docx - 5:29 [la maestra era también la de u..] (80:80) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

la maestra era también la de un gran apoyo ¿Verdad? Porque ella era la que continuaba. Ahora si la maestra utilizaba algún otro método ¿Verdad? Porque a veces se usaba ecléctico que era todo una oración entonces se iba uno adaptando, pero la idea era que el chiquito, en primer grado, ya supiera leer. Entonces le era más fácil adaptarse a lo que la maestra utilizaba...

P 5: D5.docx - 5:30 [Yo les digo esto, que es rapid..] (84:84) (Super)

Códigos: [Ventajas 1]

Yo les digo esto, que es rápido ¿Verdad? Que no crea tanto confusión, siento yo,

P 5: D5.docx - 5:31 [Y que se va avanzando y-y uno ..] (84:84) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Y que se va avanzando y-y uno va variando un poco por la forma del signo, porque lo importante es que el niño aprenda la forma de la letra en Braille, para leerlo más rápido, no que se aprenda los puntos, ni nada de eso, sino la forma de la letra, entonces el método silábico se adapta a eso ¿Verdad? Que usted puede decir al-l, no lleva como un orden establecido, sino que tal vez, que se yo, la "s" o la "t" tienen un punto de diferencia entonces tal vez la "t" se deja para despuesito, para que ya cuando ya el niño tenga bien interiorizado la "s"... Bueno así lo, así lo trabajé yo, me dio resultados.

P 5: D5.docx - 5:32 [Que tal vez puede causar ese c..] (87:87) (Super)

Códigos: [Desventajas 1]

Que tal vez puede causar ese cancaneeo en la lectura

P 5: D5.docx - 5:33 [Yo siento que, bueno y yo si p..] (93:93) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Yo siento que, bueno y yo si por eso les decía ahora que la idea es que cuando el niño ya este en un régimen de inclusión, eh pues se sepa algo de la lectura ¿Verdad? Porque si-si el docente de educación especial enseñó con otro método puede adaptarse fácilmente al método que están usando en el aula. Si él ya lleva algo adelante es mucho más fácil, y si el método que va a usar el maestro es x o y, pues tenemos que buscar también como adaptarnos ¿Verdad? Con ese método para que para que el niño lo pueda llevar y si definitivamente el método no se ajusta, diay, tenemos que ver cómo hacemos ¿Verdad? Para que, para que lleve un método diferente para que pueda, di, que pueda aprender a leer y a escribir como el resto de los compañeros.

P 5: D5.docx - 5:34 [Sí.] (97:97) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Sí.

P 5: D5.docx - 5:35 [Yo sé que tiene que ver con el..] (101:101) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Yo sé que *tiene que ver* con el sonido de los fonemas ¿Verdad? Y me parece que para un estudiante con ceguera es bastante útil ¿Verdad? Pues se estudia el sonido de la letra o la sílaba, bueno yo lo trabajé así, con el sonido de la sílaba "mmmmmaaaa" ¿Verdad? Como suena "mamá" o con palabras, también busca palabras que tuvieran el mismo sonido, que empezaran con el mismo sonido ¿Verdad? Pero para interiorizar la sílaba ¿Ves? Ajá. Como "Mata" "Mamá" "Mapa", entonces el ya, ya el niño la vez de estar escuchando, no sé, me parece que se puede relacionar y es más fácil.

P 5: D5.docx - 5:36 [Bueno, el método completo, com..] (105:105) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

Bueno, el método completo, como te digo, no no no lo conozco, tendría que ver ¿Verdad? Todo, hacer todo una lectura o estudio, pero si yo considero que tiene que haber formas de adaptarse ¿Verdad?

P 5: D5.docx - 5:37 [Me parece que, digamos, el-el ..] (109:109) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1] [Método fonético 1]

Me parece que, digamos, el-el niño puede utilizar este, eh, el fonema, el gesto, aunque no lo vea, pues la maestra tiene la obligación de "eeeh" (en falsete) si levanta la mano pues levantar al chiquillo y ponerlo a hacer "eeeh"... Y de una vez dar la tarjeta con el grafema, bueno con el signo ¿Verdad? Si y lo mismo hacer recorridos también en el ambiente.... Salir a la calle más el carro "rrrrrrrrrr", escuche y le da la, que se yo, en la tarjeta con la letra ahí, con el signo y si, con rimas con poner un ¿qué se yo? UN cuento, una historia ahí donde los animales hagas y de una vez relacionar y yo creo que si se puede adaptar muchísimo para un niño con ceguera ¿Verdad?

P 5: D5.docx - 5:38 [Los estudiantes deben haber ad..] (180:180) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos lingüísticos 2]

Los estudiantes deben haber adquirido un buen desarrollo del lenguaje, desde todas las etapas del crecimiento, ya que esto les permitirá desarrollar destrezas para escuchar, hablar, y posteriormente leer y escribir. Debe gesticular, entonar, pronunciar, y comprender el significado de las palabras, con los objetos o las situaciones. Además la memoria auditiva, favorece los procesos lingüísticos.

P 5: D5.docx - 5:39 [Por su forma sencilla al tacto..] (195:196) (Super)

Códigos: [Porqué Secuencia 2]

Por su forma sencilla al tacto, son más fáciles de discriminar. Se parte generalmente de la palabra mamá, que posee sílabas iguales, y de ahí a combinar nuevas sílabas para formar, nuevas palabras.

P 5: D5.docx - 5:40 [Se selecciona la palabra a est..] (200:200) (Super)

Códigos: [Act. de reconocimiento]

Se selecciona la palabra a estudiar, se habla de esa palabra: experiencias, comentarios. Se divide la palabra en sílabas, y se lee de forma continua. Se realizan asocies de sílabas iguales, buscar la sílaba que la maestra indique, formar la palabra completa con sílabas. Las vocales se van presentando no de manera secuencial, sino variando por la forma de cada una, para evitar confusiones.

P 5: D5.docx - 5:41 [Se siguen la presentación de l..] (204:204) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Se siguen la presentación de las sílabas, siguiendo los libros ya establecidos para tal fin tales como Nacho, Victoria. Se adaptan los signos según la destreza del estudiante.

P 5: D5.docx - 5:42 [En tarjetas escritas en Braille..] (207:208) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

En tarjetas escritas en Braille. Se puede reforzar con materiales adaptados con otras texturas.

P 5: D5.docx - 5:43 [Juegos de dominó de palabras, ..] (212:213) (Super)

Códigos: [Act. de reforzamiento]

Juegos de dominó de palabras, asocies, memoria de palabras, lotería.

Formación de un portafolio o folder de lectura, con actividades realizadas, cuando ya haya adquirido el conocimiento de varias sílabas y palabras.

P 5: D5.docx - 5:44 [Lectura diaria de las sílabas ..] (216:217) (Super)

Códigos: [Act. fluidez lectora]

Lectura diaria de las sílabas y palabras aprendidas, y formación de oraciones sencillas, hasta llegar a párrafos y lectura de textos.

P 5: D5.docx - 5:45 [El estudio de los signos espej..] (221:221) (Super)

Códigos: [Dificultad 2]

El estudio de los signos espejo, tanto en vocales, como en consonantes. Deben repasarse muchas veces, para que haya una buena discriminación, por forma y por posición en el espacio.

P 5: D5.docx - 5:46 [1- Seleccionar la palabra, que..] (225:232) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

1-Seleccionar la palabra, que debe ser significativa para el estudiante.

2-Comentar sobre la palabra, experiencias que haya tenido con esa palabra.

3-Dividir la palabra en sílabas

4-Acompañar las sílabas con su respectivo sonido.

5-Buscar otras palabras que empiecen igual y decirlas,

6-Reconocer las sílabas de la palabra por su forma y su sonido.

7-Introducir nuevas sílabas según la forma de los signos

8-Motivar a la lectura diaria.

P 5: D5.docx - 5:47 [La enseñanza del Braille, debe..] (235:235) (Super)

Códigos: [Recomendaciones 3]

La enseñanza del Braille, debe hacerse de forma integral con todos los sentidos. El niño debe motivarse a leer, por lo que las actividades deben de hacerse de forma atractiva para ellos, en forma de juego. Cada niño aprende a su ritmo, por lo que no se deben realizar comparaciones, y el material debe ir acorde a las necesidades que se presenten. Fomentar los buenos hábitos de lectura, el uso correcto de ambas manos, la postura, los hábitos de limpieza de manos y uñas. Involucrar a la familia en el aprendizaje, para que motiven al niño y den seguimiento y apoyo.

P 6: D6.docx - 6:1 [Bueno, es que de métodos de br..] (53:53) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

Bueno, es que de métodos de braille así como tal cual no existe, así como usted abre el libro Nacho que es silábico, no hay ninguno que se haya dicho que es para ciegos, lo que pasa es que por ejemplo cuando yo entré, la que era mi jefe hizo un método que era un poquito del fonético, con un poquito del silábico, iniciaba con la palabra generadora que era "ala". La ONCE recomienda el "Letrilandia", pero yo nunca lo he usado.

P 6: D6.docx - 6:2 [Depende mucho del estudiante, ..] (55:55) (Super)

Códigos: [Más usados 1]

Depende mucho del estudiante, si usted es un buen docente va saber cuál método va más con el estudiante. Por ejemplo, de las que docentes que conozco utilizan más el silábico y Letrilandia.

P 6: D6.docx - 6:3 [Tengo preferencia por el siláb..] (57:57) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

Tengo preferencia por el silábico. Sin embargo, de los seis estudiantes que he tenido han sido una combinación entre el fonético, ecléctico, palabra generadora y silábico.

P 6: D6.docx - 6:4 [Por una razón, usted les puede..] (59:59) (Super)

Códigos: [Inclusión 1] [Porqué lo utiliza 1]

Por una razón, usted les puede recomendar a un estudiante y a una mamá un método determinado, pero el que marca la pauta es el docente de aula regular. Entonces hay que lograr armonizar entre lo que usted va dándole al estudiante con lo que ella está haciendo entonces todo fluye. Depende del método que la docente está utilizando me ajusto.

P 6: D6.docx - 6:5 [El asunto está en que yo entré..] (61:61) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

El asunto está en que yo entré a trabajar con personas ciegas siendo estudiante de bachillerato, entonces me tocó entrar con lo que tenía para personas que no tenían ninguna condición visual, pero yo trabajaba con ciegos. Entonces me tocó practicar con el método silábico en la práctica de la universidad.

P 6: D6.docx - 6:6 [Bueno, el silábico es el que t..] (63:63) (Super)

Códigos: [Descripción de método 1]

Bueno, el silábico es el que todas conocemos verdad, ya el de la palabra generadora que también lo he usado sin embargo con ciertos ajustes.

P 6: D6.docx - 6:7 [Por ejemplo, si les enseño la ..] (67:67) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Por ejemplo, si les enseño la "i" no les meto la "e", digamos, yo tiendo a poner "mamá" porque generalmente tienden a tener un gran amor por la mamá, entonces de ahí, dice, mi mamá, por eso es que le digo que yo hago una mezcla, porque empiezo: "mamá, cama, maca, cala" pero de repente cuando tengo una cinco familias todas con "a" entonces meto todas las sílabas de este método. Generalmente meto la "e" primero antes que la "i".

P 6: D6.docx - 6:8 [EL material adaptado verdad y ..] (69:69) (Super)

Códigos: [Cómo enseña 2] [Materiales (didáctica) 1]

EL material adaptado verdad y mucho de buscar un objeto, que si pudiera tener un nombre, entonces hacía varias cosas, primero buscaba un cuento con el nombre de ese objeto, un cuento de tres líneas, entonces le decía al estudiante que yo se lo iba a leer pero que cada vez que apareciera el nombre del objeto, entonces la vamos a tachar, la vamos a pegar, entonces a partir de eso vamos a construir. También les pedía cuentos, se lo leía, hablábamos del cuento y luego la parte textual. También usaba la "biblia del braille" que algunas tenemos que tiene una serie de actividades, como leer una historia y luego que el estudiante la cambie, recetas de cocina. Rotulo siempre todo lo del aula en braille.

P 6: D6.docx - 6:9 [La ventaja que yo he visto, es..] (71:71) (Super)

Códigos: [Ventajas 1]

La ventaja que yo he visto, es bueno, que primero nosotros enseñamos antes a leer, cuando el niño entra a primer grado yo procuro que ya se sepa esas cinco familias.

P 6: D6.docx - 6:10 [Que cuando tiene poco apoyo en..] (73:73) (Super)

Códigos: [Desventajas 1]

Que cuando tiene poco apoyo en el hogar el aprendizaje es mucho más lento, también si tiene problemas de aprendizaje o táctil se complica. Pero en realidad no le encuentro ninguna desventaja al silábico, excepto que si lo agarro tal cual como el libro de Nacho hay unas que son inversas, pero si uno tiene cuidado de meter diferentes familias entonces no hay problema.

P 6: D6.docx - 6:11 [Opino que tiene toda la razón,..] (77:77) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Opino que tiene toda la razón, en realidad esto debería ser lo ideal, en el sentido de que yo sé que uno habla de inclusión y de darle al niño lo que necesita, pero la realidad es otra, si yo tengo un chico en el aula tengo, como docente, que hacer la cantidad necesaria de modificaciones para que el chico esté al mismo nivel y con las mismas ventajas que sus compañeros, entonces, si yo busco otro método y no se ajusta al de la docente, entonces la docente nunca va a generar la inclusión. Además, si yo no logro que la docente se case con el método que tengo, el chico no va a aprender.

P 6: D6.docx - 6:12 [De eso puedo decir dos cosas: ..] (81:81) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

De eso puedo decir dos cosas: Si, el MEP quiere que se trabaje con el método fonético, pero no todas las escuelas lo trabajan. Hay maestras que dicen que no les gusta, que ellas trabajan con el método que ya saben. Pero en realidad hay cierta resistencia de las docentes. Bueno, ¿que conozco del método fonético? que tiene que ver con el sonido, o sea todas las palabras están compuestas por sonidos, entonces el unir esos sonidos es lo que produce la palabra. Es un método que hay que implementar desde antes de maternal. Cuando tenemos chicos ciegos, desde que se escolarizan hay que empezar a generar.

P 6: D6.docx - 6:13 [Pues sí, porque el "Canta letr..] (83:83) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Pues sí, porque el "Canta letras" está fundamentado en el método fonético, pero yo no puedo decir que el método fonético es 100% para los estudiantes que están en el aula, pero puedo decir que sí, siempre y cuando eso sea lo que el estudiante necesite. Y sí, siempre y cuando yo le haya dado todo el apresto fonético, o sea toda la conciencia fonética.

P 6: D6.docx - 6:14 [Bueno primero que yo no lo emp..] (85:85) (Super)

Códigos: [Programa ajustes 1]

Bueno primero que yo no lo empezaría en primer grado, si ya sé que el estudiante va para primer grado, entonces tengo que empezar por ejemplo, con buscar material, ya sea concreto u oral, hacer el doble de lo que se hace en el aula. Entonces yo diría, que hay que hacerles muchos juegos estimulatorios extras.

P 7: D7.docx - 7:1 [Bueno en realidad es que la ex..] (52:52) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

Bueno en realidad es que la experiencia Braille se utiliza, puede ser el silábico, el fonético, ¿Verdad? EL que el sistema regular aplica pero uno lo que hace es adaptarlo ver la capacidad del chico depende de él el que se utiliza.

P 7: D7.docx - 7:2 [Yo, por lo general, uso mucho ..] (60:60) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

Yo, por lo general, uso mucho el fonético, lo introduzco, los fonemas y luego introduzco obviamente la sílaba como tal.

P 7: D7.docx - 7:3 [Porque nuestros chicos son aud..] (64:64) (Super)

Códigos: [Porqué lo utiliza 1]

Porque nuestros chicos son auditivos entonces siento como que les va a, osea, la oportunidad que he tenido con los-que le he enseñado ellos han... Eh... Decir mejor que sea, saber el sonido de una letra, luego conocer la letra en sí en Braille, que no quedarse de primero y no saber que es...

P 7: D7.docx - 7:4 [En realidad la que nos ense-, ..] (68:68) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

En realidad la que nos ense-, osea, nos dio en la universidad, ehm, Marta Gross que fue la que nos dio, nos dio todas alternativas los métodos, ella nos explicaba cada uno y sobre eso uno pues conocía, e-ella, igual como te repito, nos lo explico nos lo enseñó y dependiendo de eso lo pude adaptar.

P 7: D7.docx - 7:5 [Di, eso es relativo, por lo ge..] (80:81) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Di, eso es relativo, por lo general este existe ehm un método que Marta nos enseñó, más que todo, para enseñar a leer a personas videntes que e-e-es, hay una secuencia de letras en las cuales los puntos son muy similares, muy cerca, muy afines para el reconocimiento de ellos a nivel visual, lo que nos decía Marta, pero, conforme yo iba trabajando con los chicos, al trabajar la parte fonética comencé a observar que ese método que decía ella que era muy visual, también favore-, n-no confundía al chico, más bien lo ayudaba a desarrollar más la percepción de la letra. Entonces era por ejemplo se le introducía la vocal "a", "e" y la "u", por ejemplo, entonces la "i" y la "u" que son palabra...

Entonces son, son palabras, primero las vocales, perdón, que no, que no son espejo ¿Verdad?, entonces ahí ellos se ponen a identificar, la reconocían con sonidos, se les enseñaba que palabras, comenzamos con lo mismo, como un niño ¿Verdad? Que son palabras que se puede con "a" y los ponen a decir, en fin, y luego ya después yo le introducía lo que es ya la "mmm" que es la "m", este, entonces le decíamos que era el punto, bueno nunca le decíamos que era el punto, uno nunca le dice que son puntos 1, 3 y 4, simplemente esta es la "a", el sonido de esa letra ¿Verdad? Entonces él le decía que ese sonido "mmm"mas la "a" que sonido hace, entonces el niño junto con uno hace "mmmaa" entonces ellos decían "mmmaa", entonces eso es una sílaba, se llama la "ma", la "me" y ahí si la "mo". Cuando el niño ya desarrolla y la identificaba, en líneas verticales se ponían varias sílabas ¿Verdad? Que inclusive muchas veces no conocían ellos todavía pero se les mezclaban para que ellos las reconocieran y puedan leerlo propiamente, ya uno le introducía la palabra, por ejemplo, le ponía "a-mo" ¿Verdad? Que se le unía ¿Verdad? Entonces por lo general, si se le daba fichitas pequeñas con-co-con "a" y la "mo", aparte para que ellos tuvieran y pudieran relacionarlo, osea, leer "a-mo" y para evitar ese cascaneo que se maneja en el silábico, porque es como una mezcla entonces se la da ya la palabra propiamente, se le da la palabra completa y se le dice al chico "léala".

P 7: D7.docx - 7:6 [Ehm, di. En realidad, eh, porq..] (85:85) (Super)

Códigos: [Materiales (didáctica) 1]

Ehm, di. En realidad, eh, porque la estructura se ve hasta después, cuando sepan leer, m-muchas veces, di no, era mucho más que todo las tarjetitas que usaba, pero en otro momento cuando o estaba dando esa parte la tecnología no estaba tan, di, tan avanzada, yo tengo su rato de no dar a los niños pero no, ahora sí sé que existen, lo utilizan más en un programa que existe que se yo, que lo utilizan mucho para ahora alfabetizar, yo en ese momento era, más que todo, fichas, y si después manejábamos, que se yo, cuando ya tocaba el momento, palabras que las relacionaba con un objeto concreto pero muy pocas veces en realidad...

P 7: D7.docx - 7:7 [Bueno, yo la historia que viví..] (89:89) (Super)

Códigos: [Método fonético 1] [Ventajas 1]

Bueno, yo la historia que viví, te repito nuestros chicos desarrollan obviamente, bueno, los sentidos en general ¿Verdad? AL tener la carencia visual, ellos pues el oído es el que más se desarrolla, aparte del tacto, entonces ellos son, el aprendizaje en la mayoría de los chicos que yo tuve oportunidad de enseñar, era muy auditivo, entonces era como el método donde ellos les facilitaba relacionar el sonido con una letra.

P 7: D7.docx - 7:8 [Di, que muchas personas no con..] (93:93) (Super)

Códigos: [Desventajas 1]

Di, que muchas personas no conocen, muchas profesoras no saben pronunciar correctamente, el sonido, entonces muchas maestras les dicen "esta es la eñe" y le enseñan la "m", el sonido de la "mmm" ¿Verdad? El sonido de la "/g/" o sea, verdad, entonces es el detalle...

P 7: D7.docx - 7:9 [-El correcto fonema, porque si..] (94:94) (Super)

Códigos: [Desventajas 1] [Método fonético 1]

-El correcto fonema, porque si estuve por experiencias, con otras colegas que quizá decían implementarlo pero le decían al chico "esta es la "m" y esta es la "a" entonces el chico leía "eme a" o sea, no, no es correcto, el sonido no es una "eme" el nombre de la letra es ese pero eso nunca se le va a decir al niño hasta que ya lea ¿Verdad? Entonces siempre el fonema se le dice como tal, es el sonido de.

P 7: D7.docx - 7:10 [-Inclusive hay otros métodos q..] (95:96) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

-Inclusive hay otros métodos que más adelante uno los mezcla un español, qu-que lo utilicé el último año que es el letrilandia, es mucho, letrilandia, este método es para cualquier persona ¿Verdad? Pero es relacionado con cuentos de niños, es español, y vieras que lo aplicamos en una época ahí en el Centeno y-y vieras que los chiquillos como que les llamaba mucho la atención porque entonces el cuento era de los personajes de cada fonema...

-Entonces los chiquillos, este, se acordaban del señor Tal que era el sonido del /p/ entonces el señor /p/ entonces ya se recordaban del cuento "ah mira" entonces era más dinámico para ellos, pero ese yo no lo volvía usar (risas)

P 7: D7.docx - 7:11 [Di que es realmente lo que hac..] (102:102) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Di que es realmente lo que hacemos ¿Verdad? Muchas veces hay métodos, por ejemplo, cuando un estudiante José Joaquín. Él y la maestra utilizaban la palabra generadora, en primer grado, y José Joaquín tenía una condición particular pero él no arrancaba porque si uno quisimos, en esa oportunidad, con ese método que es la frase completa que él, pudiera identificar una palabra significativa para poder introducir el Braille y todo y definitivamente el, no se logró hacer, entonces fue donde se tuvo que introducir este otro porque el fuerte mucho del chico era la parte auditiva y más bien se perdía como parte generadora, como que no se lograba dentro del aula que él se llevara esa inclusión como se debía haber hecho ¿Verdad? Entonces ahí si eso depende del mecanismo y el manejo del grupo que tenga el profesor regular. Porque muchas veces el que enseña a este chico a leer y escribir somos nosotros los itinerantes, no son los profesores...

P 7: D7.docx - 7:12 [-Y se maneja desde kinder, des..] (103:103) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

-Y se maneja desde kinder, desde materno, pero si se introduce un pequeño, desde 3-4 años ya comienzan a desarrollar todo parte motriz, todo el manejo del reconocimiento de líneas y todo ese tipo de cosas y el reconocimiento ejercido de mire, que se yo, para que cuando llegue a kinder ya el niño más bien debería ya estar introduciendo sílabas o letras ¿Verdad? Palabras y oraciones inclusive ¿Porque? Porque el objetivo de nosotros de un niño en primero, que muchas

veces ya leían y que en vacaciones de 15 días, los común y silvestre como dice uno, los nuestros fueron adelantados para que cuando llegue el momento se equipararan junto al grupo y no fueran, por así decirlo, esa parte discriminatoria, ahora *con el método que está aplicando el MEP* no sé qué están haciendo en realidad, porque ahora con los cambios que se están haciendo que dicen que en primer grado inclusive, que la maestra si el niño se le ocurrió algo, que dentro de lo que desarrollaron en clase el niño dice que su palabra significativa fue "celular" por ejemplo, sobre esa palabra ella va a introducir el resto de mecanismos o de tras- para que lea entonces es como muy individual, por decir muy complicado para nuestros chicos en particular...

P 7: D7.docx - 7:13 [-Y le contamos algo, muchas ma..] (104:105) (Super)

Códigos: [Capacitación 1] [Desventajas 1]

-Y le contamos algo, muchas maestras regulares este, están en el sistema dependiendo de la, de lo que les enseñaron a ella pero no-no lo saben aplicar

-Y aparte de eso tampoco están claras del método que el MEP está manejando. Usted puede, como te repito, en el sistema donde las maestras, si es muy carga, saca el grupo adelante, a como pueda ser que chiquillos se queden rezagados un montón ¿Por qué? Porque lo que se lo que he observado y lo que he escuchado es esto, que ella puede aplicar sonidos y hablarnos y que tiran dados y que más que otro juego pero si, el chico dentro del cuento o de lo que ella realice, que se yo, la palabra significativa de ese niño va a ser una cosa, bola y la de la compañera tuya va a ser oso y la otra va a ser... Entonces es como más enredado todo entonces es ahí donde se puede perder los nuestros, o sea en esa parte donde tendrían como, pienso yo, una desventaja.

P 7: D7.docx - 7:14 [Manejo del esquema corporal y ..] (124:130) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos generales 2]

Manejo del esquema corporal y definición de la lateralidad

Conocimiento de las nociones temporo espaciales

Capacidad de concentración y atención para trabajo en mesa

Conocer conceptos de semejanza y diferencias

Manejar proporcionalidad

Nivel de constancia perceptiva

Posiciones en el espacio

P 7: D7.docx - 7:15 [Trabajar con discriminación y ..] (133:139) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Generales 2]

Trabajar con discriminación y reconocimiento de objetos concretos y tridimensionales: manipulando, agrupando y separando objetos.

Trabajar con formas geométricas: manipular y agrupar cuadrados, círculos, triángulos y rectángulos.

Jugar con figuras geométricas: buscando el igual al modelo presentado.

Reconocer la figura repetida recorriendo la hilera de izquierda a derecha y señalar las figuras iguales.

Jugar con loterías de grafismos Braille de fácil percepción táctil.

Ejecutar ejercicios de lateralidad teniendo como referencia al propio cuerpo.

Marchar con desplazamientos a derecha e izquierda.

P 7: D7.docx - 7:16 [A nivel audio motor: Debe de i..] (143:148) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Sensoriales 2] [Prerrequisitos sensoriales 2]

A nivel audio motor: Debe de identificar sonidos y objetos conocidos como timbres, monedas, entre otros.

Diferenciar sonidos contrastantes (panderetas – guitarras)

Diferenciar sonidos semejantes.

Asociar sonidos con respuestas motoras (una palmada fuerte sentarse)

Asociar estímulos sonoros con significado (al nombrar un animal se realiza su onomatopeya)

A nivel táctil: reconocer y separar diferentes semillas de diferentes tamaños

P 7: D7.docx - 7:17 [Reconocimiento y comprensión d..] (157:158) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos lingüísticos 2]

Reconocimiento y comprensión de instrucciones verbales básicas

Seguimiento de las instrucciones verbales

P 7: D7.docx - 7:18 [Canciones, rimas, adivinanzas] (164:164) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Lingüísticos 2]

Canciones, rimas, adivinanzas

P 7: D7.docx - 7:19 [Lo realizo simultáneamente fon..] (168:168) (Super)

Códigos: [RCGF 1]

Lo realizo simultáneamente fonema con letra (signo Braille)

P 7: D7.docx - 7:20 [Inicio con las vocales a, e, o..] (172:172) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Inicio con las vocales a, e, o

P 7: D7.docx - 7:21 [Porque son fáciles de diferenc..] (176:176) (Super)

Códigos: [Porqué Secuencia 2]

Porque son fáciles de diferenciar a nivel táctil

P 7: D7.docx - 7:22 [Asocio la vocal con palabras s..] (180:180) (Super)

Códigos: [RCGF 1]

Asocio la vocal con palabras sencillas a nivel fonético

P 7: D7.docx - 7:23 [Luego utilizo la "m" y la asoci..] (184:186) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Luego utilizo la "m" y la asociamos con las vocales anteriores

Ma, me y mo

Amo, ame, memo, mama,

P 7: D7.docx - 7:24 [Asocies de sílabas Asocies de ..] (194:197) (Super)

Códigos: [Act. de reforzamiento]

Asocies de sílabas

Asocies de palabras

Buscar las sílabas iguales

Buscar las palabras iguales

P 7: D7.docx - 7:25 [Por medio de juegos (dominó, l..)] (201:201) (Super)

Códigos: [Act. de reconocimiento]

Por medio de juegos (dominó, lotería, entre otros)

P 7: D7.docx - 7:26 [Considero que el apoyo familia..] (205:205) (Super)

Códigos: [Dificultad 2]

Considero que el apoyo familiar

P 7: D7.docx - 7:27 [Vocal "a" Se realiza el sonido..] (209:224) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Vocal "a"

Se realiza el sonido y se busca palabras que inicien con la vocal "a"

Buscar la vocal "a" en líneas con otros signos Braille

Asocie de la vocal "a"

Se introduce la vocal "e"

Se repite las actividades anteriores y se asocia la "a" con la "e"

Se introduce la vocal "o"

Se repite las actividades anteriores y se asocia las tres vocales

Se introduce la sílaba "m"

Y se realizan los fonemas y se asocian con la nueva letra: ma, me, mo

Se realizan actividades de lectura

Se introduce las palabras: amo, ama, ame, mama, memo,

Se introduce la letra "p"

Se repite las anteriores actividades y se introduce las palabras: mapa, papa, pepe,

Se introduce la letra "l"

Se repite las anteriores actividades y se introduce las palabras: mala, pala, pelo, palo, lola, lelo,

P 7: D7.docx - 7:28 [Es importante que exista motiv..] (226:227) (Super)

Códigos: [Recomendaciones 3]

Es importante que exista motivación para los niños y el apoyo familiar en el proceso.

Si es para adultos ya escolarizados utilizo el DIXI

P 8: D8.docx - 8:1 [Bueno está el silábico y el pi..] (52:52) (Super)

Códigos: [Cuál conoce 1]

Bueno está el silábico y el pictórico-fonético, en ese tiempo aunque usted no me lo crea me hablaron del ecléctico, y muchas profesoras se adaptaron al ecléctico, no sé como pero lo hicieron.

P 8: D8.docx - 8:2 [Para mí el que más se utiliza ..] (56:56) (Super)

Códigos: [Más usados 1]

Para mí el que más se utiliza es el silábico. Porque fue el que más nos enseñaron en las universidades y hasta para aprender a leer a nosotras mismas utilizaron ese.

P 8: D8.docx - 8:3 [Ahorita estoy utilizando el Di..] (60:60) (Super)

Códigos: [Cuál utiliza 1]

Ahorita estoy utilizando el Dixi pero por la población con la que estoy trabajando, porque para mí el Dixi no se puede utilizar con niños solo con adultos y ya alfabetizados. Con niños utilizaría el silábico o buscaría apoyo con el profesor de materia y trataría de adaptarme al método utilizado por ella.

P 8: D8.docx - 8:4 [Fue el que me enseñaron, sient..] (64:64) (Super)

Códigos: [Porqué lo utiliza 1]

Fue el que me enseñaron, siento que va involucrando las sílabas más lento y le ayuda mucho al estudiante a unir las letras, sigue un ritmo más parecido al de todos sus compañeros; en mi caso, al estudiante le ayudó a interiorizar el sistema de una forma más rápida y también él se sintió más incluido en el proceso pues estaba viendo lo mismo que sus compañeros. Eso fue lo que yo viví, y fue más fácil para el docente seguir el ritmo de aprendizaje del chico que estaba aprendiendo braille y de los demás chicos que aprendieron a escribir en tinta.

P 8: D8.docx - 8:5 [No, lo hice yo sola, y busqué ..] (68:68) (Super)

Códigos: [Capacitación 1]

No, lo hice yo sola, y busqué apoyo en otras docentes con más experiencia. A mí en la universidad me enseñaron con el Dixi, pero yo al ver que éste no calzaba con los niños, tuve que capacitarme sola. Busqué mucha información por mi cuenta.

P 8: D8.docx - 8:6 [El silábico yo lo inicié en el..] (72:72) (Super)

Códigos: [Cómo enseña 2] [Descripción de método 1] [Inclusión 1]

El silábico yo lo inicié en el kínder, desde ahí yo metí todo lo que fue grafomotricidad (sensibilizándole las manos al niño y estableciendo una estructura cerebral de como son los puntos, seguimiento de líneas...) Cuando empecé seguí el mismo ritmo con la docente, entonces fuimos uniendo la ma, luego la pa. En el kínder se dio todo lo que fue rellenar imágenes, pintar, recortar y estoy que te hablo de la grafomotricidad. Cuando yo ya me pasé a primer grado iba con el mismo ritmo de la docente, eso sí, adelantaba frases, prácticas, sílabas para que él pudiera ir al ritmo de los demás, de manera, que cuando la docente estuviera en la segunda semana trabajando la "pa-pe-pi-po-pu" yo en la primera semana ya había trabajado con él esas sílabas, con los mismos ejercicios y prácticas, entonces él ya estaba preparado. En cuanto a escritura, yo me pasé a máquina perkins porque él no estaba preparado para regleta y punzón. Pero en lectura, primero empecé con sílabas directas, utilicé también el libro de Paco y Lola, entonces, cuando la profe no me daba prácticas yo utilizaba frases y prácticas de ese libro, me sirvió mucho y el estudiante se adaptó muy bien, ahora casi no se usa pero él aprendió muy bien con ese libro que se apoya en el silábico.

P 8: D8.docx - 8:7 [Lo que trataba de hacer en las..] (76:76) (Super)

Códigos: [Actividades 2] [Ajustes (estrategia) 1]

Lo que trataba de hacer en las clases, era llevar objetos concretos para que él los pudiera tocar, por ejemplo, casi todos los afiches o carteles del silábico tienen una imagen que decora el cartel entonces yo eso trataba de llevárselo en concreto para que él lo pudiera tocar. Eh, ya me acordé, llevaba un juego con silabas, eran como fichas pequeñas y él las debía unir y formar palabras, llevaba frases cuando ya él estaba más adelantado, llevaba sopa de letras, casi todo siempre tenía velcro por abajo, entonces, él las tenía ordenadas y podía armar lo que quisiera. También hacía lotería de palabras en braille. Hacía juegos de memoria pero yo lo adaptaba en un cartón de presentación, entonces él debía formar palabras. Así era como yo lo hacía, para que fuera divertido el proceso. Eso sí yo tenía, me gustaba que fuera por el juego que él aprendiera, que no fuera aburrido. Entonces jugábamos gato, entonces él debía escribir la palabra y la revisábamos con otra hoja en donde él debía leer y revisar si había escrito bien la palabra que escribió. Jugábamos un dos tres quesito stop, en donde él debía escribir y cuando se decía stop, cuando parábamos él debía revisar el mío y yo el de él, y así veíamos hasta donde llegó el otro.

P 8: D8.docx - 8:8 [Todos los juegos que anteriorm..] (80:80) (Super)

Códigos: [Ajustes (estrategia) 1]

Todos los juegos que anteriormente te mencioné, las palabras con velcro. Las practicas que la profesora me enviaba. Ella ya con una semana antes me estaba enviando lo que iba a ver en la siguiente semana.

P 8: D8.docx - 8:9 [Plastilina, velcro, fichas, ca..] (84:84) (Super)

Códigos: [Materiales (didáctica) 1]

Plastilina, velcro, fichas, cartón de presentación.

P 8: D8.docx - 8:10 [La ventaja para mí, en ese mom..] (88:92) (Super)

Códigos: [Inclusión 1] [Ventajas 1]

La ventaja para mí, en ese momento, es que era el método que todos los docentes utilizaban en el sistema regular, entonces me permitía llevar el ritmo y al niño también.

Facilitaba al estudiante que uniera silabas y luego palabras.

Era rápido

Mantenia el ritmo con los demás con todos los demás compañeros.

Había inclusión.

P 8: D8.docx - 8:11 [Era justamente la parte de pro..] (96:96) (Super)

Códigos: [Desventajas 1]

Era justamente la parte de pronunciación, era más difícil ubicar el sonido de la letra, entonces hacía que se enredaran, las silabas espejo se enredaban muchísimo. Había que dar más atención a esos sonidos como la b y la v, la c y s, y además a las letras espejo.

P 8: D8.docx - 8:12 [Sí, es que esa es la forma en ..] (103:103) (Super)

Códigos: [Inclusión 1]

Sí, es que esa es la forma en que a mí me gustaba trabajar, los compañeros se sentían parte del proceso, era más inclusivo, es lo ideal, el ritmo que el estudiante debe seguir, pero también adelantando las silabas, porque tampoco se debe exponer al estudiante a la frustración y miedos, pero si se les anticipa, al hacer las prácticas antes y estudiar las letras antes, ellos van a estar más seguros de lo que van a hacer la semana siguiente y bajarán sus niveles de ansiedad.

P 8: D8.docx - 8:13 [Lo conozco, pero tendría que i..] (107:107) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Lo conozco, pero tendría que investigar, si sé que es útil para colocarlo.

P 8: D8.docx - 8:14 [- Igual, que primero se presen..] (111:112) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Igual, que primero se presenta el sonido de las letras y vocales, y ya luego eso ayuda a unirlos y ubicar el sonido de la misma.

Es como una estructura mental que se crea de forma auditiva y al ser una persona ciega, eso le ayuda mucho más.

P 8: D8.docx - 8:15 [Sí, ayuda muchísimo.] (116:116) (Super)

Códigos: [Método fonético 1]

Si, ayuda muchísimo.

P 8: D8.docx - 8:16 [- El docente tiene que tener m..] (120:121) (Super)

Códigos: [Programa ajustes 1]

El docente tiene que tener muy buena pronunciación y también tener un tono de voz muy bueno.

Haría lo que hice con el silábico, llevarlo lo más que pueda a la experiencia real, caminatas para escuchar sonidos, brindarle audios que ayuden con la pronunciación y por supuesto los objetos concretos que sustituyan a las imágenes.

P 8: D8.docx - 8:17 [Motricidad gruesa y fina Conce..] (143:150) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos generales 2]

Motricidad gruesa y fina

Conceptos básicos de esquema corporal,

Inteligencia (memoria, la atención y la concentración),

Sensopercepción (estimulación táctil, auditiva, olfativa-gustativa y propioceptiva)

Coordinación dígito manual

Lenguaje,

Socialización y afectividad

Creatividad e Imaginación

P 8: D8.docx - 8:18 [- Motricidad: Gruesa: gatear, ..] (154:171) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Generales 2]

Motricidad:

Gruesa: gatear, caminar, subir y bajar gradas, marchar, correr, brincar con los dos pies, brincar con un pie, hacer equilibrio en un pie, trepar, balancearse, apañar una bola, lanzar una bola, patear una bola, caminar en puntillas, caminar en talones, caminar haciendo caballito, movimientos alternados con brazos y piernas (de diferentes formas, intensidades, frecuencias, ritmos), usar triciclos, bicicletas, patines.

Fina: agarrar, sujetar, encajar, ensartar, echar y sacar objetos de recipientes, modelar con plastilina o barro, arrugar, rasgar, recortar, doblar, pellizcar, enroscar, engomar y pegar, ensamblar, abrochar botones, cerrar zippers, dibujar, pintar, puntear, abrir y cerrar recipientes, comprimir y exprimir, mover dedos (coordinada y alternadamente).

Conceptos básicos:

Esquema corporal: conocer conceptos espaciales, nociones de cantidad, de textura, peso, tamaño, forma y grosor; reconocer, clasificar, emparejar y ordenar objetos (según tamaño, forma, textura, grosor, peso, cantidad); conocer conceptos de semejanza y diferencia; conocer conceptos de tiempo.

Inteligencia (memoria, la atención y la concentración):

Juegos de asociar, diferenciar, establecer relaciones lógicas, memorizar, reflexionar, construir y todos aquellos que los inviten a pensar de forma más o menos elaborada. Se puede trabajar con cuentos, narraciones, descripciones, adivinanzas y dramatizaciones.

Coordinación dígito manual:

Palpar objetos, seguir líneas de puntos en relieve (en distintas dimensiones, direcciones y longitudes), dar vuelta a la hoja, movimiento y presión correcta de dedos lectores. Consiste en exploración de objetos, localización de puntos en el signo generador del Braille, seguimiento de líneas en relieve (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), pasar las hojas, presión ejercida sobre puntos en Braille, discriminación de semejanzas y diferencias en signos Braille, discriminación de posiciones de puntos, etc.

Socialización y afectividad:

Cooperar, negociar, competir, seguir reglas, esperar turnos, definir intereses o preferencias, lidiar con contratiempos y derrotas, reconocer opciones y escoger, roles, tradiciones y valores, jugar con personajes u objetos que despierten en ellos sentimientos de afecto o apego.

Creatividad e imaginación:

Explorar los ambientes y materiales de los que dispone, probar nuevas opciones de juego, realizar juegos de imitación, de expresión, de construcción, manualidades, disfraces y todos aquellos que permitan inventar, imaginar o crear situaciones u objetos propios.

P 8: D8.docx - 8:19 [Estimulación táctil, auditiva,..] (175:175) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos sensoriales 2]

Estimulación táctil, auditiva, olfativo y gustativa y propioceptiva.

P 8: D8.docx - 8:20 [Estimulación táctil: explorar ..] (179:190) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Sensoriales 2]

Estimulación táctil: explorar objetos con diversos tamaños, pesos, formas, texturas y temperaturas; identificar objetos, discriminar las características de ellos.

Objetos y material para sentir: móviles de materiales (bolas, cascabeles, guimaldas, etc.) variados; sábanas y cortinas (a rayas, cuadrados y pintas, de diferentes tamaños y colores); alfombras y libros para sentir, mirar y experimentar (con imágenes táctiles, objetos y flores en diferentes colores y texturas, etc.)

Objetos para tomar y manipular: un guante de tela de punto con una tira de velcro, a los materiales con los que trabajará también se le colocará velcro; botellas plásticas con piedras, bolitas de colore, plumas o tiras de papel brillante; títeres para manos y pies (hechos de guantas y calcetines, con ojos, boca y pelo); títeres de dedo; aviones o carros de cuerda;

Objetos para sacar, guardar y construir: objetos que pueden utilizarse para vaciar y llenar son cacerolas, envases plásticos, cajas de zapatos, baldes, cajones de la cocina; objetos que pueden utilizarse para meter y sacar son utensilios de cocina, pelotas, cubos, ladrillitos, piedras, caracoles, perlas y juguetes.

Estimulación auditiva: identificar sonidos de instrumentos, relacionar los sonidos con el objeto que los produce, identificar sonidos producidos por la naturaleza, imitar sonidos, discriminar y repetir secuencias de sonidos.

Objetos para escuchar: flautas y armónicas para soplar; maracas, cascabeles, triángulos y tambores para hacer música y escuchar; juguetes con efectos de sonido (alarmas y timbres); grabadora para escuchar música o sonidos de la vida cotidiana (de personas o el entorno), carros con luz o música; cajitas de música.

Estimulación olfativo-gustativa: identificar olores en frascos, identificar olores de objetos, identificar diversos sabores.

Objetos para manipular con la boca, soplar y hacer sonar: soplar burbujas, velitas, fósforos, plumas, algodones, pajillas, pelotitas de ping-pong

Estimulación Propioceptiva: Juegos con agua, arena y otros materiales: juegos durante el baño diario (con espuma, burbujas de colores y fragancias); juegos en la piscina con agua tibia; jugar con pintura de colores y masa; juegos de dejar caer, golpear, manipular, explorar, producir sonidos, comparar, clasificar con todos los materiales que se utilizan en la vida diaria (cubiertos, cucharas, agua, jabón, telas, alimentos, llaves, etc.). Juegos con movimientos corporales: luchar con el papá; caricias; cosquillas en todo el cuerpo; masajes con aceites perfumados (para relajación muscular); las hamacas; juegos en una alfombra elástica; juegos con pelotas de diferentes tamaños.

P 8: D8.docx - 8:21 [Desde el balbuceo, hasta conta..] (194:194) (Super)

Códigos: [Prerrequisitos lingüísticos 2]

Desde el balbuceo, hasta contar cuentos y chistes; repetir el nombre de elementos; tocar los labios de otra persona cuando pronuncia el nombre de objetos, al mismo tiempo que con la otra mano toca el objeto; articular correctamente los nombres de objetos dados;

P 8: D8.docx - 8:22 [Responder a preguntas de compr..] (198:198) (Super)

Códigos: [Act. Prerreq. Lingüísticos 2]

Responder a preguntas de comprensión auditiva referidas a texto oral dado; juegos de expresión, de vocabulario, de imitación, de preguntas y respuestas; marionetas; cassettes con cuentos, canciones y todas aquellas actividades que fomenten el lenguaje (con significado).

P 8: D8.docx - 8:23 [- Uso de braille en los niños..] (202:211) (Super)

Códigos: [Actividades 2]

Uso de braille en los niños.

Identificar los puntos en el signo generador.

En seriaciones de signos, identificar el signo diferente o el signo semejante al primero.

Escribir diferentes combinaciones de puntos.

Memorizar los puntos correspondientes a las letras (el orden dependerá del método a utilizar).

Escribir los puntos correspondientes a las letras (el orden dependerá del método a utilizar).

Formar palabras con letras aprendidas.

Leer y escribir palabras con las letras aprendidas.

Leer y escribir frases y oraciones.

Leer y escribir textos.

P 8: D8.docx - 8:24 [Las primeras palabras que intr..] (215:215) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Las primeras palabras que introduzco es alguna que sea significativa para el estudiante y preferiblemente con sílabas iguales; seguidamente las divido en sílabas. Lo trabajo desde el todo hasta las partes. Pero, yo siempre trabajo con la docente, lo que ella trabaje yo lo trabajo con el estudiante. Regularmente inician con la "ma" y luego pasan a la "pa"

P 8: D8.docx - 8:25 [Porque es lo que regularmente ..] (219:219) (Super)

Códigos: [Porqué Secuencia 2]

Porque es lo que regularmente la docente regular trabaja, así ella empieza el método.

P 8: D8.docx - 8:26 [Ya cuando estamos aprendiendo ..] (223:223) (Super)

Códigos: [Act. de reconocimiento]

Ya cuando estamos aprendiendo una sílaba, le llevo esas sílabas en fichitas, y hacemos juego de asociar y formar palabras. Le llevo sopa de letras en donde el estudiante debe buscar dentro del montón de letras la sílaba que yo le pido. También jugamos al "un-dos-tres-quesito stop" aunque ésta la mezclo con escritura pues al contar un-dos-tres, él estudiante y yo debemos escribir una palabra pero cuando se dice "stop" se para dónde se quedó, se intercambian las palabras, y cada uno lee hasta donde llegó el otro estudiante.

P 8: D8.docx - 8:27 [Como dije anteriormente, me ba..] (227:227) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

Como dije anteriormente, me baso en la guía que usa el docente de aula regular, pero, esta siempre respeta que sean directas, inversas, mixtas y consonánticas.

P 8: D8.docx - 8:28 [Debe ser una palabra de experi..] (231:231) (Super)

Códigos: [Cómo enseña 2]

Debe ser una palabra de experiencia previa para el estudiante o sino llevo objetos con las cual él la pueda relacionar primeramente. Se realiza caminatas en donde él pueda relacionarse con esa palabra o se trata de buscar alguna actividad en donde él tenga contacto personal con esa palabra.

P 8: D8.docx - 8:29 [Lotería de palabras en Braille..] (235:237) (Super)

Códigos: [Act. de reforzamiento]

Lotería de palabras en Braille: Realizaba un cartón con diversas palabras y en una bolsita estaban esas palabras y otra, entonces o el niño sacaba las palabras o yo las sacaba y se debían buscar en el cartoncito. Cuando el cartón estaba lleno se ganaba el juego. Este juego también lo hacía solo con sílabas.

Juegos de memoria: Construía diversos cartones primero con sílabas, luego palabras y por último oraciones, hacía dos cartones iguales, y se las desordenaba, se las colocaba en tres filas y tres hileras y él niño debía leer y aprenderse de memoria donde estaba colocada y buscar su pareja.

Ahorcado: El estudiante escogía una palabra que quería que yo adivinara o viceversa, entonces, yo iba averiguando esa palabra que él escogió, letra por letra, letra que yo no acertaba debía echarla en un sobre y así cuando yo tenía el sobre lleno, entonces yo perdía.

P 8: D8.docx - 8:30 [Hice una tabla con cartón de p..] (241:243) (Super)

Códigos: [Act. de reconocimiento]

Hice una tabla con cartón de presentación, que tenía velcro en la línea superior y en la línea inferior, en el velcro inferior colocaba oraciones desordenadas y él las tenía que formar en la línea superior, también lo hacía con frases, entonces él debía formar textos.

Además, le llevaba textos y él debía leérmelos en cierto tiempo.

Columnas de palabras: y él debía leerlas en cierto tiempo.

P 8: D8.docx - 8:31 [Las letras espejo son de mucha..] (247:247) (Super)

Códigos: [Dificultad 2]

Las letras espejo son de mucha dificultad para ellos. Además, hay confusión en el reconocimiento de las posiciones de los puntos en los signos, e omiten o adicionan puntos en el grafema que no están en el texto real.

P 8: D8.docx - 8:32 [1. Aprestamiento 2. Introduzco..] (251:258) (Super)

Códigos: [Secuencia 2]

1. Aprestamiento

2. Introduzco primera palabra casi siempre enfocada en la "ma" (Se leen palabras con toda la serie silábica de la m)

3. Se introduce una segunda sílaba "pa" (Se leen palabras con toda la serie silábica de la p y se combina con la "m")

4. Se continúa con demás sílabas directas *se anticipan las letras espejo para no crear confusión* (Se leen palabras y oraciones con la serie silábica que se estudia y las nuevas series que se aprenden).

5. Se introducen las inversas (Se leen palabras y oraciones con las inversas que se introducen).

6. Se introducen las mixtas (Se leen palabras y oraciones con las mixtas que se introducen).

7. Se introducen las consonánticas (Se leen palabras y oraciones con las consonánticas que se introducen).

8. Se leen textos completos.

P 8: D8.docx - 8:33 [- La metodología de la lectura..] (261:263) (Super)

Códigos: [Recomendaciones 3]

La metodología de la lectura braille es distinta en cada estudiante, por lo que, el docente no puede casarse con un solo método de enseñanza, y se debe escoger según las características del estudiante.

Realizar un buen proceso de aprestamiento a la lectura, pues si se desarrollan todos los prerrequisitos de forma eficiente, el estudiante no tendrá mayores dificultades en lo que continúe.

Disfrutar el proceso de lectura del braille, de manera que sea lúdico, divertido y motive al estudiante a interesarse en la lectura.

Anexo 6: Estrategias para la enseñanza de la lectura del código Braille

Aclaración: Ver folleto en la página siguiente.

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DEL CODIGO BRAILLE



Discapacidad visual

Discapacidad visual

Nicole Arroyo Herrera
Fiorella Campos Sánchez
Melissa Carballo Ulate
Gabriela González Porras
Andrea Solano Bastos
Eilyn Vargas Chaves

2018



ACERCA DE ESTA GUIA...

Este documento es una recopilación de estrategias para la enseñanza de la lectura del código Braille resultado de una investigación que se realizó con las docentes del Servicio de Apoyo Itinerante en Discapacidad Visual de la Región de San José, en el año 2017.

PRE REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE DEL CODIGO BRAILLE

Definición

Conocimientos previos o conocimientos que el estudiantado en condición de ceguera debería tener para enfrentar el proceso de aprendizaje de la lectura.

Pre requisitos Generales

Los pre-requisitos generales esenciales para el aprendizaje de la lectura son: los procesos cognitivos, las destrezas orales y la segmentación fonética.



Actividades

Procesos Cognitivos

En los procesos cognitivos se encuentran el desarrollo de la percepción, la memoria a corto y largo plazo, así como la anticipación, que es la información previa que tienen las personas y que se pueden activar (Núñez y Santamarina, 2014).

- Actividades que desarrollen el conocimiento adecuado de su esquema corporal.
- Actividades sobre conceptos de lateralidad.
- Actividades sobre conceptos espaciales.
- Actividades sobre conceptos de tamaño.
- Actividades de experimentación en la vida real.

Destrezas orales

Las destrezas orales hacen referencia a las habilidades que forman parte de la oralidad de la lengua, es decir, hablar (expresión oral), escuchar (comprensión oral) e interaccionar (dialogar), considerada esta última como la acción necesaria para que se produzca ese intercambio de información, ya sea oral o escrita (Cuetos, 2011).

- Gesticular, entonar, pronunciar, escuchar, hablar.
- Comprender el significado de las palabras con objetos o situaciones.
- Memoria auditiva.
- Actividades de pensamiento analítico.
- Actividades de ampliación de vocabulario.
- Reconocer y comprender instrucciones verbales básicas.
- Comprensión auditiva referidas a un texto oral dado.
- Juegos de expresión, imitación, marionetas.
- Actividades de preguntas y respuestas.



Segmentación Fonética

La segmentación fonética es la capacidad de descomponer las palabras en los sonidos que la conforman, esto le permitirá transformar los grafemas en sus correspondientes fonemas en el proceso de lectura (Silva, 2015).

- Juegos de rimas
- Canciones.
- Rimadas.
- Cuentos.
- Actividades de relaciones entre letras y sonidos.

Pre requisitos específicos

La persona en condición de ciega necesita desarrollar, además de los aspectos señalados anteriormente, el tacto (exploración con las yemas de los dedos) y la cinestesia (percepción del equilibrio y de la posición de las partes del cuerpo) porque la lectura del sistema Braille requiere de esta percepción intersensorial.

Actividades

Percepción Intersensorial

- Andar descalzo sobre texturas diferentes.
- Identificar fuentes de sonidos
- Discriminar y repetir secuencias de sonidos, ritmos.
- Percepción del espacio.
- Relaciones espaciales con respecto a si mismo, a los demás y entre objetos.
- Clasificación de objetos.
- Reconocimiento de texturas.
- Buscar figuras iguales al modelo.
- Seguimiento de líneas.
- Copia de patrones.
- Localización de signos iguales o diferentes.
- Discriminación auditiva, táctil, gustativa y olfativa.
- Discriminar características de objetos.
- Apresto Braille con material concreto, semi concreto y signo generador.



ENSEÑANZA DE LA LECTURA BRAILLE SEGUN EL MODELO DUAL

Ajuste de la metodología de enseñanza del sistema Braille al modelo dual de reconocimiento de palabras

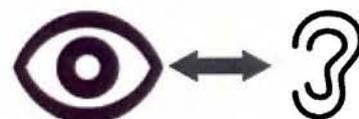
Uso de las dos rutas del modelo dual de reconocimiento de la palabra (vía léxica o conocimiento inmediato de palabras conocidas, y vía subléxica o aplicación de las Reglas de Correspondencia Grafema Fonema para palabras desconocidas o pseudopalabras), en la enseñanza del sistema Braille.

Vía Léxica

Analiza la palabra de manera visual y la compara con una serie de representaciones visuales almacenadas en la memoria, específicamente en el léxico visual.

Actividades

- Álbum gráfico: palabra-imagen o objeto concreto
- Caja de juguetes con objeto para ampliar vocabulario
- Folder de lectura
- Lectura repetitiva de palabras con los fonemas que se van estudiando.
- Identificación de una palabra específica entre varias.



Vía Subléxica

Identificación de las letras que componen la palabra y la recuperación de los sonidos que corresponden a esas letras mediante un mecanismo denominado reglas de correspondencia grafema fonema.

ENSEÑANZA DE LA LECTURA BRAILLE SEGUN EL MODELO DUAL

05

Actividades

- Juego de palabras que comienzan con la misma vocal y debe discriminar la que es diferente
- Nombrar objetos y decir con cual sonido empiezan.
- Escuchar y repetir canciones, rimas, adivinanzas, poesías y prosas.
- Discriminar y repetir secuencias de sonidos" (D8, L183).
- Imitar onomatopeyas de animales y objeto comunes. Repetir poesías, rimas y prosas sencillas.
- Nombrar los objetos de una caja y decir con qué sonido empiezan, luego nombrar otros objetos que empiecen con igual sonido.
- Escuchar palabras y mencionar cuál de ellas termina diferente. Decir palabras que inicien con fonema indicado.

Reglas de correspondencia grafema- fonema

Identificación de las letras que componen la palabra y la recuperación de los sonidos que corresponden a esas letras

Actividades

- Producir oralmente los fonemas para mayor comprensión de cada uno a la hora de escribirlos
- Introducir los fonemas con cuentos.
- Se presenta tarjeta con el signo, y se da su respectivo sonido.
- Se trabaja de forma gradual la asociación de los sonidos utilizando Braille integral.



Elementos concretos que utiliza el profesorado para facilitar el proceso de enseñanza de la lectura Braille.

- Cartones con tarjetas.
- Máquina Perkins.
- Plastilina.
- Velcro
- Fichas
- Cartón de Presentación.
- Álbum (materiales concretos y palabras en braille)
- Juego de dominó en palabras.
- Asociés
- Memoria de Palabras
- Lotería.
- Sopas de letras.
- Comida
- Texturas



Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura* (8ª ed.). España: Wolters Kluwer.

Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: la conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Revista Lengua y Habla*, 18, 72-92

Silva, C. (2015). *Curso para trabajar la dislexia en casa y en el aula*. Málaga: Ladislexia.net

