



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación

**PROCESO DE LECTOESCRITURA EN NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD
VISUAL EN CONDICIÓN DE CEGUERA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y
BÁSICA EN LA CIUDAD DE LOS ÁNGELES**

**Seminario para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor
Diferencial, mención Deficiencia Mental.**

Seminaristas: Srta. Catalina Valeska Pérez Mege

Srta. Sylvia Nataly Pulido Cid

Srta. Eva Alexandra Ríos Mena

Profesor guía: Dra. Xeny A. Godoy Montecinos

Comisión evaluadora: Mg. Andrea del Pilar Tapia Figueroa

Dr. Gonzalo Ricardo Aguayo Cisternas

Los Ángeles, Diciembre 2016

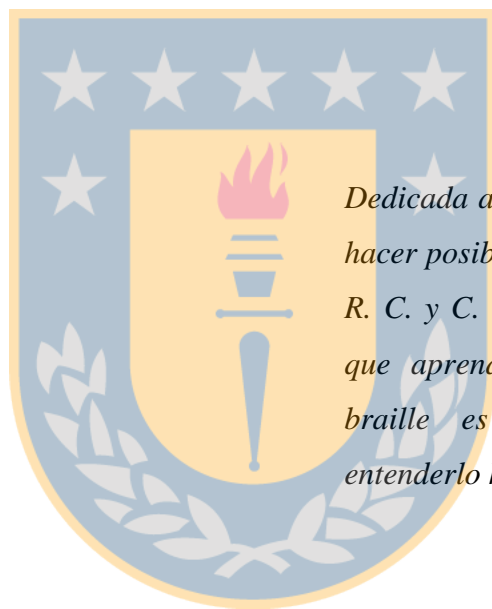


“La alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento”

Paulo Freire

“El braille es conocimiento y el conocimiento es poder”

Louis Braille



Dedicada a los alumnos que pudieron hacer posible esta investigación K. B., R. C. y C. G., quienes nos enseñaron que aprender a leer y escribir en braille es como el amor, para entenderlo hay que sentirlo.

Resumen

Este estudio se realizó a partir de un proceso investigativo cualitativo de carácter etnográfico, que tuvo por objetivo analizar los procesos de lectura y escritura que realizan los estudiantes de edad preescolar y educación básica que presentan discapacidad visual en condición de ceguera, a partir de la inmersión en la realidad del objeto de estudio, actuando como observadores participantes durante un periodo de ocho meses en el Centro Municipal del Integrado Visual de la ciudad de Los Ángeles y establecimientos de educación formal a los cuales asisten los alumnos observados, lo cual permitió identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura en alumnos ciegos, reconocer las etapas del proceso de adquisición de la lectoescritura y conocer las metodologías de enseñanza adecuadas incorporando el sistema braille a la educación convencional.

Las conclusiones de esta investigación revelan que para que se lleve a cabo el proceso de lectoescritura en alumnos ciegos es necesario contar con la intervención de un profesor especialista en problemas de la visión y un profesor competente que tenga dominio del sistema braille para incorporarlo en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en la educación formal, siendo la transcripción al código braille la principal adecuación de acceso a la información para los que presentan esta condición.

PALABRAS CLAVES: Discapacidad visual, lectoescritura, profesionales competentes, sistema braille, adecuaciones de acceso, profesionales especialistas.

Abstract

This study was done from a qualitative research process with ethnographic focus, whose objective was to analyze the reading and writing processes done by underschool students and school students with visual disability in conditions of blindness, from the immersion of the object of study into reality, acting as participants observers during a period of eight months in the Centro Municipal del Integrado Visual in Los Angeles city and also in formal schools to which observed students go, through this fact it was possible to identify the needs of support associated to the process of reading and writing in blind students, recognition of acquisition process steps of reading and writing and to know the right teaching methodologies incorporating the braille system in conventional education.

The research conclusions reveal that to get the process of reading and writing in blind students complete, it is necessary to have the intervention of a teacher trained in visual problems and competent with management in braille system to have it incorporated in the process of teaching reading and writing in formal education, being the transcription of braille the main change and adaptation to the access of information to the ones who present this condition.

KEYWORDS: Visual disability, reading-writing, competent professionals, braille system, access adaptation, specialist professionals.

Índice

Resumen	4
Abstract.....	5
Capítulo I.....	11
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Preguntas de investigación.....	17
1.3 Objeto de estudio	17
1.4 Objetivos de investigación.....	17
1.4.1 Objetivo general	17
1.4.2 Objetivos específicos.....	17
Capítulo II.....	18
2.1 Marco referencial.....	19
2.1.1 Discapacidad y personas en situación de discapacidad.....	19
2.1.2 Necesidades educativas especiales.....	20
2.1.3 Discapacidad visual.....	20
2.1.3.1 Tipos de DV.....	21
2.1.4 Etiología de la DV.....	21
2.1.4.1 Primer caso: displasia septo – óptica.....	21
2.1.4.2 Segundo caso: retinopatía del prematuro.....	22
2.1.4.3 Tercer caso: microftalmia bilateral.....	22
2.1.5 Adquisición de la lectoescritura en la educación formal.....	23
2.1.5.1 Lectoescritura.....	23
2.1.5.1.1 Lectura.....	24
2.1.5.1.2 Escritura.....	24
2.1.5.2 Modelos y métodos para la enseñanza de la lectoescritura.....	24
2.1.5.2.1 Modelo de aprendizaje ascendente.....	25
2.1.5.2.1.1 Método sintético: alfabético.....	26
2.1.5.2.1.2 Método sintético: fónico.....	26
2.1.5.2.1.3 Método sintético: silábico.....	26
2.1.5.2.2 Modelo de aprendizaje descendente.....	27

2.1.5.2.2.1 Método analítico o global.....	27
2.1.5.2.3 Modelo de aprendizaje interactivo.....	28
2.1.5.2.3.1 Método mixto o integrado.....	28
2.1.6 Sistema braille.....	30
2.1.6.1 Signo generador.....	33
2.1.6.2 Lectura braille.....	36
2.1.6.3 Escritura braille.....	37
2.1.6.3.1 Instrumentos mecánicos de escritura braille.....	37
2.1.6.3.1.1 Máquina Perkins.....	37
2.1.6.3.2 Instrumentos manuales de escritura braille.....	39
2.1.6.3.2.1 Regleta.....	39
2.1.6.3.3 Instrumentos informáticos de la escritura braille.....	40
2.1.6.3.3.1 Braille hablado.....	40
2.1.6.3.3.2 Línea braille.....	41
2.1.6.3.3.3 Jaws.....	42
2.1.7 Adecuaciones curriculares.....	42
2.1.7.1 Tipos de adecuaciones curriculares.....	43
2.1.8 Centro de apoyo al proceso lectoescritura de alumnos con DV.....	45
Capítulo III.....	47
3.1 Diseño metodológico.....	48
3.1.1 Enfoque de la investigación.....	48
3.1.2 Diseño de estudio.....	48
3.1.3 Alcance de la investigación.....	49
3.1.4 Población.....	49
3.1.5 Muestra.....	49
3.1.6 Unidad de análisis.....	50
3.1.7 Recolección de datos.....	50
3.1.7.1 Validación de entrevistas semiestructuradas.....	52
3.1.8 Análisis de datos.....	53
3.1.8.1 Primer momento: Análisis preliminar.....	53

3.1.8.2 Segundo momento: Análisis intermedio.	54
3.1.8.2.1 Codificación descriptiva.	54
3.1.8.2.2 Codificación relacional.	54
3.1.8.2.3 Codificación selectiva.	54
3.1.8.3 Tercer momento: Análisis final.	54
3.1.9 Carta Gant.	55
Capítulo IV	58
4.1 Análisis de los resultados obtenidos	59
4.1.1 Primer momento: Análisis preliminar	59
4.1.1.1 Categorías intuitivas	59
4.1.1.1.1 Necesidades de Apoyo.....	59
4.1.1.1.2 Proceso de lectoescritura.	60
4.1.1.1.3 Metodología de enseñanza.....	60
4.1.2 Segundo momento: Análisis intermedio	61
4.1.2.1 Codificación descriptiva.....	61
4.1.2.2 Codificación relacional.....	98
4.1.2.3 Codificación selectiva.....	107
4.1.2.3.1 Categorías núcleo.....	107
4.1.3 Tercer momento: Análisis final.....	109
Capítulo V	110
5.1 Hallazgos y conclusiones.....	111
5.2 Proyecciones	115
Bibliografía.....	116
Capítulo VI:	121
ANEXOS	121
6.1 Autorizaciones	122
6.1.1 Carta de solicitud para observación en CEMIVI	122
6.1.2 Carta de autorización para observación en unidades educativas.....	124
6.1.3 Autorización de madres para la observación de sus hijos.....	126
6.2 Notas de campo.....	129

6.3 Anamnesis ecológicas aplicadas.....	139
6.4 Validación entrevistas.....	160
6.5 Entrevistas semiestructuradas.....	162
6.5.1 Entrevista semiestructurada a alumnos observados.....	162
6.5.2 Entrevista semiestructurada a madres de alumnos observados.....	164
6.5.3 Entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas.....	165
6.5.4 Entrevista semiestructurada a profesionales especialistas.....	167
6.6 Entrevistas aplicadas.....	169
6.6.1 Entrevista semiestructurada a alumnos observados.....	169
6.6.2 Entrevista semiestructurada a madres de los alumnos observados.....	178
6.6.4 Entrevista semiestructurada a profesionales especialistas.....	215

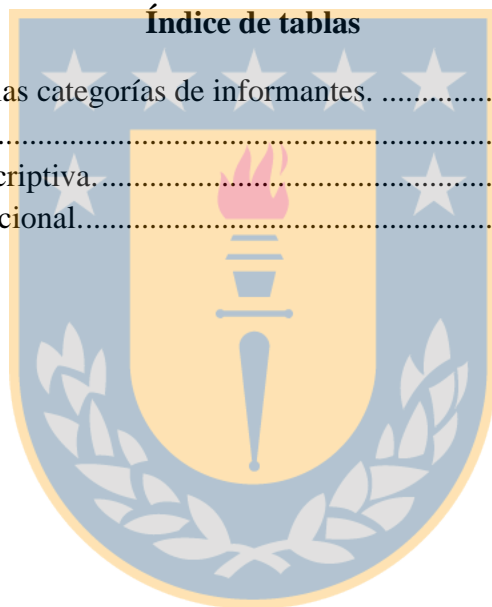


Índice de figuras

Figura 1. Signo generador braille.	33
Figura 2. Alfabeto braille español.	35
Figura 3. Estenografías primer grado.	36
Figura 4. Máquina Perkins 38	38
Figura 5. Ejemplo de escritura en máquina Perkins.	38
Figura 6. Regleta y punzón.	39
Figura 7. Ejemplo de escritura en regleta.	40
Figura 8. Braille hablado.	41
Figura 9. Línea braille.	41
Figura 10. Codificación selectiva.....	107

Índice de tablas

Tabla 1. Composición de las categorías de informantes.	51
Tabla 2. Carta Gant.....	56
Tabla 3. Codificación descriptiva.....	62
Tabla 4. Codificación relacional.....	102





1.1 Planteamiento del problema

En Chile, según los datos expuestos por el Instituto Nacional de Estadísticas¹, la proyección de la población para el año actual se aproxima a un total de 18.191.884 habitantes², para efectos de esta investigación se utilizarán los datos obtenidos del Primer Estudio Nacional de Discapacidad (2004) en donde un 12,9% corresponde a la población en situación de discapacidad, equivalente a 2.068.072 aproximadamente, esto quiere decir que al menos 13 de cada 100 o 1 de cada 8 personas presentan alguna discapacidad. De estas, 58,2% corresponde a mujeres y un 41,8% son hombres. A nivel nacional, la discapacidad con mayor porcentaje de personas afectadas, es la física, con un 6,5% de esta población, siendo la visual, la segunda con un 4,0% de la población.

La prevalencia de discapacidad dentro de la población total de la VIII región del Biobío indica que un 15,11% tiene algún tipo de discapacidad, correspondiendo este porcentaje a 305.132 personas, haciéndola la segunda región, después de la Metropolitana, con más número de personas con discapacidad. Dentro de esta cifra un 16,37% de la población presenta discapacidad visual³, siendo esta la tercera discapacidad con mayor población en nuestra región después de las discapacidades físicas con un 28,28% y las viscerales con un 20,10% de la población en situación de discapacidad nuestra región (FONADIS, 2004). Por lo que la DV es la segunda discapacidad a nivel nacional y tercera a nivel regional, estando por sobre la discapacidad intelectual.

Tales cifras a su vez nos llevan a preguntarnos sobre las opciones de formación profesional como especialistas en DV, y en nuestro país, tan sólo existen dos centros de enseñanza superior que preparan profesores especialistas. Uno de ellos es la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, quien dicta la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial especialidad problemas de la visión, la cual tiene como propósito formar “profesores capaces de generar procesos de aprendizaje

¹Instituto Nacional de Estadísticas. (2015). *Compendio Estadístico 2015*. Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/compendio_estadistico_ine_2015.pdf

² Datos que serán ratificados en el censo 2017.

³ Desde ahora en adelante DV.

en personas con necesidades educativas especiales derivadas de DV, asociada o no a otras discapacidades, aplicando estrategias didácticas y acciones pedagógicas en las distintas modalidades y niveles del sistema escolar” (UMCE, 2016)⁴.

El segundo centro de formación es el Instituto Profesional Hellen Keller, el cual dicta la carrera Pedagogía en Educación Diferencial Mención Trastornos de la Visión, reconocida por Decreto Exento N° 90 de 05/05/89 de MINEDUC. Esta Carrera está orientada a la formación de profesionales especialistas en el tratamiento y evaluación de niños con discapacidades visuales.

La carrera profesional de Educación Diferencial, mención Deficiencia Mental, impartida en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, define dentro de sus planes y programas el perfil de egreso que adquirirá cada uno de los alumnos al concluir esta etapa académica de pregrado que consiste en:

Formar un profesional de la educación con un óptimo y bien dimensionado conocimiento de la especialidad, de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y Psicopedagogía, todo en el marco de la pertinencia entre estos y la realidad sociocultural de la comunidad y el país, formando profesionales competentes para la atención socioeducativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes, derivadas de una discapacidad intelectual (UDEC, 2016).⁵

Debido a la mención de discapacidad intelectual dictada en la Universidad de Concepción, los alumnos no están siendo preparados con estrategias de intervención y metodologías para personas ciegas; sin embargo, un gran porcentaje de personas en edad escolar presenta algún grado de DV, es por eso que se debe tener presente que en la escuela regular habrá alumnos que presenten discapacidad intelectual y a su vez presentar DV asociada.

⁴ UMCE, C. W. (18 de 04 de 2016). *LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE LA VISIÓN*. Recuperado de: <http://pregrado.umce.cl/index.php/fac-filosofia/diferencial-pv>

⁵ UDEC. (18 de Abril de 2016). Admisión 2016. Obtenido de Universidad de Concepción: <http://admisión.udec.cl/?q=node/102>

Por otra parte, en el intercambio realizado el segundo semestre del 2015 en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, se tuvo la oportunidad de cursar asignaturas específicas de diferentes carreras, lo cual enriqueció y complementó nuestra formación como futuras profesionales. Una de las asignaturas que cursamos se titula como “Rehabilitación Básica, orientación y formación laboral”, correspondiente al Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual, en la cual nuestras experiencias de aprendizaje se centraron en metodologías rehabilitadoras y visitas a la Casa del Discapacitado en la ciudad de Mendoza, en donde se entregan herramientas que aumentan la autonomía y que otorgan plena libertad a las personas que asisten al centro para realizar sus actividades cotidianas. Paralelamente, en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile, en la asignatura de Proyectos Educativos, realizamos la simulación de un proyecto de implementación de un aula de recursos y tflotecnología para estudiantes con DV de la Universidad de Concepción, en donde se pudo tener contacto con las necesidades de apoyo que requieren las personas con DV para continuar sus estudios superiores.

Este proyecto educativo fue realizado mediante el programa de inclusión de nuestra universidad (InclUdeC) siguiendo los lineamientos del ARTIUC. El Includec posee como objetivo principal promover la inclusión de estudiantes en todos los ámbitos de la vida estudiantil, buscando otorgarles igualdad de oportunidades y condiciones, particularmente a los estudiantes con discapacidad, en el caso de los alumnos con DV este objetivo se lleva a cabo mediante el ARTIUC, el cual es un programa de intervención socio educacional en la Universidad de Concepción, que permite a personas con deficiencias visuales acceder a la formación profesional otorgando implementación tecnológica para los y las estudiantes, además de una intervención interdisciplinaria que se evidencia en los diferentes académicos y profesionales del programa que aportan en generar adecuaciones curriculares no significativas para lograr resultados exitosos en la formación de estos y estas futuros y futuras profesionales. Su objetivo general es generar estrategias que permitan la inclusión

plena de personas con DV en la educación superior (Universidad de Concepción, 2015)⁶.

Es así que mediante las experiencias vividas tanto en Argentina como en Chile, nace el interés por aumentar el conocimiento acerca de la DV y poner en práctica los conocimientos adquiridos. Es por ello que es necesario estar insertos en el mundo de esta discapacidad, por lo que se solicita el acceso a observar e intervenir en la educación de niños con DV en condición de ceguera, en el Centro Municipal del Integrado Visual (C.E.M.I.VI).

Teniendo en cuenta la población con DV existente en nuestra región, junto con la escasa formación de profesionales competentes y todo el proceso de observación realizado en CEMIVI, conlleva a cuestionar la situación y oportunidades de nuestra región para atender las necesidades educativas de las personas con DV, ya que debido a la prevalencia se pueden encontrar dentro del aula, niños ciegos que necesiten ser atendidos de forma adecuada a sus necesidades, con el fin de eliminar barreras de aprendizaje y promover la participación de todos los alumnos. De esta forma se decide investigar acerca del proceso de lectoescritura en personas con DV, enfatizando en cómo aprenden a leer y a escribir, y con qué desafíos se encuentran durante el proceso de enseñanza y aprendizaje los alumnos con DV en edad escolar. Esto debido a que, para las personas es imprescindible lograr leer y escribir, puesto que de esta forma pueden acceder a la información y comunicación escrita.

Una persona vidente accede al aprendizaje de la lectoescritura apoyándose en gran medida de la información proporcionada por los órganos sensoriales visuales y auditivos, en donde “el lector decodifica los patrones figúrales o sonoros que constituyen las letras e integra las sílabas en palabras, buscando su significado en la memoria semántica” (Vieiro, Peralbo y García, 1997, p.18). En cambio, para las personas en condición de ceguera el sistema braille es fundamental al ser un medio de comunicación alternativo al visual, el cual a través del sentido del tacto pone en marcha mecanismos psíquicos y

⁶ UDEC.(3 de Octubre de 2015). *Includec*. Obtenido de Universidad de Concepción: <http://www.includec.udec.cl>

neurofisiológicos completamente diferentes a los implicados en la lectoescritura convencional a través del sentido de la vista (Martínez y Polo, 2004).

Por consiguiente, se expone en el artículo n° 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), bajo el título de educación que el estado deberá “facilitar el aprendizaje del braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares”⁷.

Por lo tanto, esta discapacidad exige la determinación de este código para el aprendizaje, no existe posibilidad de elección, sino que de manera inexorable el sistema braille constituye el código por el cual se producirá la lectura y escritura a través de diversos instrumentos que han ido evolucionando en los últimos años (Martínez y Polo, 2004).



⁷ ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

1.2 Preguntas de investigación

- ✓ ¿De qué manera se atienden las necesidades de apoyo de los alumnos con DV, que están integrados en una escuela regular?
- ✓ Si para un niño que ve, los estímulos visuales que le entrega el entorno inmediato son fundamentales para comenzar su proceso de lectoescritura ¿de qué forma se estimula el proceso previo de lectura y escritura en un niño ciego?
- ✓ ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de lectoescritura en un alumno preescolar y de educación básica con discapacidad visual?
- ✓ ¿Cuáles son las dificultades del proceso de lectoescritura en los niños ciegos?

1.3 Objeto de estudio

El proceso de lectoescritura de los niños con discapacidad visual en condición de ceguera en edad escolar.

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Analizar los procesos de lectura y escritura que realizan los estudiantes de edad preescolar y educación básica que presentan discapacidad visual en condición de ceguera.

1.4.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.
- ✓ Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.
- ✓ Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.



2.1 Marco referencial

Con el fin de facilitar el dominio y comprensión de los temas a tratar en el presente documento, se definirán y explicarán diferentes conceptos que apuntan directamente a esclarecer eventuales dudas que pueda generar el proceso de adquisición de lectura y escritura de alumnos ciegos en edad preescolar y escolar.

2.1.1 Discapacidad y personas en situación de discapacidad

En primer lugar, es fundamental iniciar por los conceptos más amplios para luego continuar por aquellos que son más específicos dentro de esta investigación. Es por esto que es necesario instruir los conocimientos sobre discapacidad, para posteriormente centrar este estudio en las personas con DV en condición de ceguera.

De esta manera, se procede a establecer lo que se entenderá por personas en situación de discapacidad, lo cual corresponde a todas “aquellas personas que, en relación a sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad” (Ministerio de Desarrollo Social, 2015, p.5).

Para poder eliminar o disminuir las diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales en el contexto educativo, es que nace el Decreto Supremo 170, el cual hace mención a las Necesidades Educativas Especiales⁸ que presentan los alumnos en condición de discapacidad, “requiriendo ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009, p. 2). A partir de esta definición se desprenden dos categorías, en las que los alumnos con NEE serán agrupados dependiendo del tipo de ayuda que ellos necesiten durante el proceso de aprendizaje, ya sea, temporalmente o a lo largo de toda sus vidas.

⁸ Desde ahora en adelante NEE.

2.1.2 Necesidades educativas especiales

Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante su escolaridad presentándose como necesidades transitorias o permanentes, establecidas en el Decreto n°170 (2009) como:

Necesidades educativas de carácter transitorio: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar.

Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad (p.2).

Todas ellas como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar y acceder o progresar en el currículo por un determinado período de su escolarización.

2.1.3 Discapacidad visual

En este punto, los diferentes tipos de discapacidades y ayudas que se requieren para el trabajo con los alumnos, permiten enfocar esta investigación a un recurso sensorial indispensable y que se relaciona con la capacidad de percibir a través de la visión. La ausencia de esta capacidad se denomina DV, la cual corresponde a una NEE permanente, y es definida como:

Una alteración de la sensación y percepción visual en diversos grados, la cual puede ser consecuencia de distintas causas. Este déficit se presenta en personas que poseen un remanente visual de 0.33 o inferior en su medición central y se percibe con claridad a través de limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual, la cual es fundamental para lograr un desarrollo integral armónico y la adaptación a los entornos cercanos (MINEDUC, 2009, p.18).

2.1.3.1 Tipos de DV.

Según el Decreto N°170 la DV se puede presentar en dos formas, que dependerán del remanente visual que el alumno presente, el cual está directamente relacionado con la funcionalidad de su visión. Entre ellas encontramos:

- Baja visión: consiste en una disminución de la visión que se presenta de diferentes modos, sin embargo, la capacidad visual resulta funcional para la vida cotidiana, ya que aun cuando la dificulta, no imposibilita la realización de acciones que implican el uso de la percepción visual mediante la utilización de ayudas técnicas.
- Ceguera: se presenta cuando la visión es menor o igual a 0.05, considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección. Condición que no resulta ser funcional para la vida cotidiana, por lo tanto, su desempeño se basa en el uso del resto de los sentidos (MINEDUC, 2009, p.18).

En el siguiente estudio se presenta el caso de tres alumnos en condición de ceguera, quienes presentan distintos tipos de diagnósticos, que serán definidos para identificar sus eventuales causas.

2.1.4 Etiología de la DV

2.1.4.1 Primer caso: displasia septo – óptica.

Callen (2009), afirma que la displasia septo – óptica es un síndrome caracterizado por anomalías de las estructuras cerebrales de la línea media, como la ausencia del septum pellucidum, el cual corresponde al “tabique transparente delgado, vertical que consta de dos láminas separadas por un estrecho intervalo llamado cavidad del septum pellucidum. Este espacio cerrado es de variadas dimensiones y no comunica con los ventrículos laterales con el espacio subaracnoideo” (Duque, 2012, p. 1508).

A si mismo Callen (2009) plantea que la displasia septo – óptica, puede causar disfunciones endocrinas múltiples, como diabetes insípida, hipotiroidismo, insuficiencia suprarrenal, entre otros, a su vez puede representar una forma leve de Síndrome de Morsier

y en ocasiones presenta un grado variable de retraso mental (de mínimo a profundo) que afecta al pronóstico en cada niño.

2.1.4.2 Segundo caso: retinopatía del prematuro.

Según Uribe y Arango (2006), la retinopatía del prematuro o fibroplasia retrolental corresponde a “una alteración ocular bilateral, que se origina por una vascularización sanguínea anormal de la retina y que puede evolucionar desde la recuperación de una visión normal hasta la ceguera” (p.20). Esta patología se presenta mayormente en bebés prematuros en donde:

La vascularización es incompleta y la retinopatía se presenta cuando los vasos sanguíneos continúan creciendo según un patrón anormal. (...). El crecimiento vascular anormal se detiene espontáneamente en la mayoría de los casos, pero en más o menos un 4% de los nacidos con menos de un kilo de peso, la enfermedad progresa y provoca desprendimiento de la retina y pérdida de la visión (Uribe y Arango, 2006, p.20).

2.1.4.3 Tercer caso: microftalmia bilateral.

Según Hübner, Ramírez y Nazer (2005), la microftalmia bilateral se caracteriza por la “disminución del tamaño normal del globo ocular (...), puede ser uni o bilateral (...) producida por una detención del crecimiento ocular antes o poco después de que se ha formado la vesícula óptica” (p.71).

Dentro de las causas más comunes que generan la microftalmia bilateral se encuentran las de origen hereditario, infecciones intrauterinas como la rubeola congénita y la administración de medicamentos, la exposición a sustancias químicas o radiaciones y en ocasiones esta patología puede estar acompañada de otras malformaciones o ser parte de un síndrome (Hübner, et al, 2005).

2.1.5 Adquisición de la lectoescritura en la educación formal

Entendemos además que las personas con discapacidad, específicamente la visual, tienen que enfrentarse a numerosas barreras para poder insertarse de manera competitiva en el mercado: prejuicio social, problemas de accesibilidad, un sistema educativo que no las contempla entre otras situaciones.

A partir de esto, se considera fundamental en la vida de las personas adquirir procesos de lectura y escritura, ya que el lenguaje, además de ser el mecanismo por el que las personas se comunican y transmiten conocimientos, ideas y opiniones, es uno de los instrumentos más importantes para todo niño en el proceso de conocer el mundo que le rodea y establecer sus primeras relaciones de afecto.

Como bien sabemos “la falta de visión, en el caso de los niños ciegos, posee implicancias en el proceso de construcción de conceptos, ya que están privados de uno de los sentidos que proveen información distal” (Moyano, 2011, p. 16). Lo cual sin duda le perjudicará en el acceso al lenguaje escrito, si este no se encuentra en su propio código como el braille.

Antes de profundizar en el sistema braille, se revisará de qué manera hoy en día se tiene acceso al lenguaje escrito mediante la educación formal, para tener en cuenta la realidad en que se encuentran insertos los alumnos en condición de ceguera que asisten a escuelas regulares y la importancia de este a lo largo de toda la vida.

2.1.5.1 Lectoescritura.

En palabras simples se puede decir que la lectoescritura es el aprendizaje del lenguaje escrito mediante la lectura y escritura. En este contexto, leer y escribir como herramientas del lenguaje se convierten en la fórmula perfecta para incrementar el aprendizaje y el desarrollo en general. Es por esto que la importancia de la lectoescritura es generar una herramienta indispensable para los estudiantes, que les permita acceder a los contenidos que promueve la escuela. Mediante esto, se busca que los alumnos generen competencias

que en sus primeros años de escuela, principalmente en la educación básica, influirán en su aprendizaje de manera significativa.

A continuación se expondrán algunas definiciones sobre lectura y escritura, en las cuales se apoyará esta investigación.

2.1.5.1.1 Lectura.

De forma ligera nos podemos referir a la lectura como la equivalencia de la “decodificación de lo escrito en sonido” (Díaz, 2007, p.34). De esta forma se podría afirmar que la acción de leer corresponde a la pronunciación de las palabras y su reconocimiento gráfico, lo cual convierte la lectura en un “proceso sensorial que depende de ciertas destrezas visuales, auditivas y de percepciones” (Olivera y Salgado, 2006, p.18).

Sin embargo, la lectura es un proceso de mayor complejidad “que parte esencialmente de la extensión del lenguaje y que se sigue desarrollando durante toda la vida, ya que es un proceso que nunca termina. Y supone una perfecta interacción entre las acciones oculares y los factores interpretativos” (Olivera y Salgado, 2006, p.18). Por lo tanto leer ya no es tan sólo descifrar el lenguaje escrito, sino que pasa a ser una habilidad que permite comprender el sentido del mensaje.

2.1.5.1.2 Escritura.

La escritura corresponde a “una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables” (García, 2009, p.11). La acción de escribir, le exige al niño un procesamiento de mayor complejidad puesto que debe comprender el mensaje recibido a través del canal auditivo y convertirlos en signos gráficos, otorgando un cierto carácter de permanencia al lenguaje, lo cual le permite que se transmita, conserve y conduzca a las diferentes realidades de cada persona (Olivera y Salgado, 2006).

2.1.5.2 Modelos y métodos para la enseñanza de la lectoescritura.

“La enseñanza de la lectoescritura se entiende como un procedimiento, para alcanzar la meta de su aprendizaje” (Olivera y Salgado, 2006, p.46), procedimiento que irá guiado bajo

los lineamiento de diferentes posturas que impartirán cada modelo y/o método. Es así como los métodos para la enseñanza de la lectura corresponderán a:

Un sistema organizado de actividades, el cual desempeña perspectivas teóricas, ya sea en cuanto a una visión de lectura o escritura, de la enseñanza y del niño/a. El método va acorde con su postura teórica y diseña una secuencia didáctica propia, dentro de la cual organiza o sugiere actividades (Olivera y Salgado, 2006, p.46).

De esta forma surgen variadas interpretaciones del proceso de aprendizaje lectoescritor, que se agruparán en torno a tres modelos de aprendizaje, los cuales corresponderán a un proceso de aprendizaje ascendente, a un proceso de aprendizaje descendente y por último a un proceso de aprendizaje que combinará ambos. Así, según la concepción del proceso de aprendizaje y la orientación que guía la intervención podrán distinguirse diferentes procedimientos metodológicos, tales como, los métodos sintéticos centrados en la enseñanza–aprendizaje, de proceso ascendente, los métodos analíticos centrados en el aprendizaje–enseñanza, de proceso descendente y por último los métodos de proceso interactivo que combinarán las interpretaciones del proceso ascendente y descendente, dando origen a los métodos mixtos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Los cuáles serán tratados en mayor profundidad a continuación.

2.1.5.2.1 Modelo de aprendizaje ascendente.

Este modelo considera la lectura como un proceso en secuencia que se presenta jerárquicamente, el cual “comienza con la grafía y asciende hacia la letra, palabra, frase, texto (...). Lo fundamental aquí es la decodificación. El lector parte de lo más simple, la letra, hasta llegar a lo más complejo, el texto” (Mendoza, 2003, p.233).

Dentro de este modelo según la forma en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, surgen los métodos sintéticos, los cuales en sus tres modalidades: alfabética, fónica y silábica, “se analiza el objeto de aprendizaje (lectoescritura), estableciéndose secuencias de subhabilidades (...) se parte de unidades gráficas y su emisión fónica (...) estableciendo uniones para componer las sílabas (...) y para llegar a formar palabras” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p.16). Lo cual corresponde netamente a un proceso de

aprendizaje ascendente, que va desde el aprendizaje de lo más simple a un aprendizaje de cada vez mayor complejidad.

2.1.5.2.1.1 Método sintético: alfabético.

El método alfabético recibe este nombre debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura sigue el orden del alfabeto. Este método prioriza la decodificación, más que la comprensión del texto. Se caracteriza por la enseñanza de las letras por su forma gráfica y el nombre de la letra misma, en vez de su sonido, por ejemplo la letra “eme” y no “m”, luego de que estas letras son aprendidas de esta forma, se procede con el aprendizaje de las sílabas, siguiendo un orden de complejidad creciente (sílabas directas, inversas, mixtas o directo-inversas, sílabas trabadas abiertas, directas dobles y sílabas trabadas cerradas o mixtas dobles) y por último el aprendizaje la palabra aislada. Convirtiéndose en un método memorístico de un código de lectoescritura, el cual fomenta el deletreo (Sánchez, 2013).

2.1.5.2.1.2 Método sintético: fónico.

Sánchez (2013) señala que este método a diferencia del alfabético, inicia la enseñanza de la lectoescritura con el sonido de las letras, facilitando la unión silábica entre una letra y otra, pero a la vez generando dificultad al estudiar y pronunciar el sonido puro, sin vocal que lo acompañe, de cada letra consonante, específicamente las consonantes oclusivas como por ejemplo: d, b, p, entre otras. La intervención utilizando este método se caracteriza por actividades en donde se relaciona la imagen de un animal que produzca el mismo sonido (onomatopeyas) que la letra a enseñar, o imágenes que inicien con el sonido de la letra estudiada.

2.1.5.2.1.3 Método sintético: silábico.

El último de los métodos sintéticos según Sánchez (2013) fue introducido por el pedagogo aragonés Vicente Naharro (1750-1823), el cual dispone que las letras se debieran enseñar no de forma aislada sino que acompañada de alguna vocal, por lo que este método se caracteriza por iniciar con el aprendizaje de las vocales en un primer lugar, para que

después se introduzcan las consonantes acompañadas de las vocales “formando sílabas (las directas primero, y posteriormente las inversas, trabadas y diptongadas)” (Sánchez, 2013, p. 9). Ya de esta forma, al contar con el aprendizaje de diversas sílabas se procede a la unión de ellas para la formación de palabras para posteriormente construir frases y oraciones. Es de este método que surgen los famosos silabarios, en donde cada consonante es enseñada mediante el uso de las cinco vocales formando sílabas, y palabras aisladas sin sentido.

2.1.5.2.2 Modelo de aprendizaje descendente.

Mendoza (2003) propone que el modelo de aprendizaje descendente al igual que el ascendente, se caracteriza por un procesamiento unidireccional y jerárquico, pero con la diferencia que es en sentido contrario, por lo tanto el procesamiento del texto puede iniciar del análisis sintáctico, reconocimiento de las palabras hasta llegar a la decodificación, es decir de lo macro a lo micro. De esta forma lo fundamental en este modelo es la comprensión, en donde el lector percibe la totalidad del texto pues “no aparece una secuencia previa organizada desde el objeto (lectoescritura) que se enseña dividido o parcializado” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002, p. 16) pues se considera la lectoescritura como “un sistema organizado y coherente que se aprende desde su totalidad” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 16). Considerando esta totalidad, es que se desprenden los métodos analíticos globales.

2.1.5.2.2.1 Método analítico o global.

“Los métodos analíticos o globales parten de la lectura de palabras o frases que luego se dividen en sílabas y palabras, respectivamente, para su aprendizaje” (Sánchez, 2013, p. 10) hasta llegar a las letras que constituyen a cada palabra o sílaba.

Este tipo de métodos permite presentarle al niño unidades con significado completo dentro de una frase o un texto, por lo tanto los signos adquieren un sentido para el niño dentro de la palabra, y esta se deja de ver como un elemento aislado y sin sentido como en los métodos anteriores. De esta forma “el hecho de comprender enteras las palabras y la oración permite una lectura inteligente y fluida desde el principio” (Sánchez, 2013, p. 11).

En cuanto a la intervención del método analítico global, Sanchez (2013) afirma que esta práctica le exigirá al niño el uso de la memoria visual, pues de esta forma podrá reconocer frases y oraciones y en ellas palabras que mediante su experiencia ha visto en otros contextos, para relacionar y reconocer elementos que persisten en palabras u oraciones distintas, favoreciendo la adquisición de una ortografía correcta, al utilizar la memoria visual para recordar los detalles de cada palabra.

2.1.5.2.3 Modelo de aprendizaje interactivo.

Los modelos de aprendizaje interactivo se diferencian de los modelos de aprendizaje ascendente y descendente, por utilizar un “tipo de procesamiento simultáneo o en paralelo y no lineal o serial como en los dos anteriores” (Mendoza, 2003, p.234), es así como la enseñanza de la lectura y escritura se desarrollan de manera conjunta.

Al igual que el modelo de aprendizaje descendente, este modelo se basa en la comprensión del texto considerando todos los elementos que lo componen, pero en esta ocasión estos se relacionan con los conocimientos previos del lector, en donde este es quien va descubriendo el sentido del texto. Para que este proceso de comprensión sea posible “es necesario acceder al texto, es decir, a sus elementos, a su globalidad. Así pues, en esta perspectiva interactiva se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado” (Mendoza, 2003, P.234) y la información que el propio texto aporta.

Este modelo busca a su vez integrar de manera lúdica elementos de los modelos ascendente y descendente, en busca de realizar y facilitar un mejor proceso de enseñanza de la lectoescritura, es por ello que los métodos que se desprenden de este modelo interactivo corresponden a la mezcla de los aspectos más valiosos y significativos del método sintético y analítico, de esta forma para vencer las limitaciones que estos mismos presentan dando origen a los métodos mixtos o integrados.

2.1.5.2.3.1 Método mixto o integrado.

Este método al ser mixto, como ya se mencionó anteriormente recoge aspectos de los diferentes métodos sintéticos y analíticos. Se puede decir que de los métodos analíticos se

desprende como característica el aprendizaje mediante textos completos significativos para el alumno y no por palabras, de los métodos sintéticos extrae “el aprendizaje del código, sin prescindir del significado, en forma sistemática y cercana, con materiales lúdicos y significativos. Es así como se establece un equilibrio entre el rol de la motivación y el descubrimiento” (Santander y Tapia, 2012, p. 77), y siempre considerando los esquemas previos de conocimiento de los niños.

En la intervención, el docente es quien será el encargado de tener presente los conocimientos previos de sus alumnos para así integrarlos en el trabajo de la enseñanza de la lectoescritura. También se caracteriza por integrar diferentes tipos de actividades en la práctica pedagógica que se rigen por otros métodos; tales como: silabario, mundo letrado, creación de textos, caminatas de lectura, entre otras.

Una vez expuesto la enseñanza y la importancia de la lectoescritura, se puede advertir que desde un principio, la lectura y escritura no está siendo abordada para personas con DV, ya que como se ha podido evidenciar en definiciones y metodologías utilizadas para la enseñanza de la lectoescritura como las desarrolladas anteriormente se caracterizan por ser en su totalidad ejemplos basados en estímulos visuales.

Es por ello que para tener acceso a la lectoescritura las personas ciegas, se ven en la obligación de utilizar un código de transcripción alternativo al sistema alfabético, de esta forma “la centralidad de la enseñanza estará dirigida a la construcción de competencias comunicativas y a la apropiación del sistema alfabético, a través del código braille como un mediador” (Moyano, 2011, p. 30).

De esta manera Moyano (2011) afirma que la metodología para la enseñanza de la lectoescritura en donde se incorpora el sistema braille se caracteriza por la percepción táctil basado en la enseñanza del código braille, por lo tanto, los métodos de alfabetización tradicionales dirigidos a niños ciegos “organizan la secuencia didáctica en función de las características de las configuraciones o símbolos” (p. 31).

2.1.6 Sistema braille

El sistema braille no podría haber sido posible sin la motivación e intervención de un personaje que llegaría a revolucionar de forma auténtica el campo de la lectoescritura para las personas ciegas en el mundo, es por esto que para comenzar a conocer este sistema de lectoescritura, es fundamental conocer a Louis Braille.

Braille nació en la ciudad de Coupvray, localidad francesa cercana a París en el año 1809, fue el hijo menor del matrimonio entre Simón Braille y Mónica Baron. No hay mayores registros de la biografía de Louis Braille, de lo que sí existe información y consenso es sobre la causa de su ceguera, la que ocurre cuando tenía tres años de edad producto de un accidente en el lugar de trabajo de su padre, donde se hirió el ojo derecho, luego con el tiempo se infectó y afectó su ojo izquierdo, luego al poco tiempo le produce ceguera total (Salas, 2014).

Braille asistió a la escuela de su ciudad natal obteniendo buenos resultados académicos a pesar de que la audición fue su único medio de acceso a la información (Salas, 2014). Esto nos direcciona a preguntarnos sobre la inclusión educativa de las personas en condición de ceguera a través de la historia, de lo cual García y Cañadas (2009) señalan que:

Algunas sociedades (...) han considerado a las discapacidades sensoriales, incluida la ceguera, como algo no del agrado de la sociedad a la que se pertenecía. También encontramos escritos que dicen lo contrario, confiriendo respeto a poetas, filósofos y sabios ciegos. Encontramos ante la ceguera el sentimiento de misericordia patente en muchos escritos pero desde otra perspectiva, el privar de la vista lo encontramos como formas frecuentes de castigo de muchos sociedades antiguas. Por otro lado constatamos que la mayoría de las personas afectadas por una discapacidad se les alejaba de la sociedad y en la mayoría de los casos vivían de la mendicidad (p.454).

Comprobando de esta manera, que en la antigüedad las personas en condición de ceguera no recibieron una educación adecuada, sin embargo García y Cañadas (2009) mencionan que realizaron intentos de crear un sistema de lectoescritura adaptado el cual corresponde al:

Primer programa educativo documentado para ciegos se estableció en 970 a.C. en Egipto, en la Universidad de Al-Ashar. Este curso implicaba la total memorización de todo el material durante un periodo de doce años. (...) (Dídimo de Alejandría – 311-358–), diseñó un procedimiento basado en un conjunto de piezas de marfil o madera de boj con letras en relieve. (...) Durante el Renacimiento, Girolano Cardano (1517) diseñó un procedimiento que consistía en el uso de letras del alfabeto, realizadas en madera para que los ciegos aprendieran a leer y escribir (p.454 - 456).

Con el paso del tiempo, hubo personas interesadas en la alfabetización de las personas ciegas, para poder sacarlas de la mendicidad, acercarlos a la sociedad y poder otorgarles mayor acceso a la información, sin embargo aún se carecía de centros educativos para las personas ciegas. Es así, como a mediados del siglo XVIII, puede decirse que comenzó la alfabetización de los ciegos gracias a Valentín Haüy un filántropo francés quien fundó el “Institut National de Jeunes Aveugles” en París en el año 1784, ahí se trabajaba con las letras normales en relieve, este método resultaba excesivamente lento reconocer las letras y por consiguiente era difícil recordar las primeras letras de una palabra (García y Cañadas, 2009).

Cabe destacar que Haüy creó el primer método de impresión de libros para ciegos que consistía en presionar una cartulina mojada sobre caracteres de gran tamaño hechos de plomo, el material utilizado hacía los libros muy pesados y de gran volumen, tan sólo un libro adaptado llegaba a pesar alrededor de nueve kilos (Cabrerizo, 2001). Por otra parte, el método de Valentín Haüy hacía posible la lectura con dificultad y en el caso de la escritura era casi imposible, ya que a pesar de que lograban construir palabras y frases esto tomaba mucho trabajo y tiempo, por lo que sólo se alcanzó a escribir 14 obras para el instituto con este sistema (Salas, 2014).

Este sería el método que se impartiría en la Institución Real para Jóvenes Ciegos de París, donde llegaría Louis Braille en el año 1819, destacando académica y musicalmente además, desde 1823 trabajó como docente en el mismo instituto. Lo que no sabían era que llegaría otro francés que tendría gran relevancia para la alfabetización de las personas

ciegas, un capitán de artillería retirado llamado Carlos Barbier, quien daría el primer paso para el sistema que pronto desarrollaría Louis Braille. Salas (2004) describe en la publicación de Barbier que este:

Creó un sistema táctil de lectura y escritura para que pudiera ser usado por sus soldados en la oscuridad, que se basaba en el uso de puntos (en número de 12) para representar los sonidos del francés, que se realizaban en relieve con un cortaplumas y se leían con el dedo. (...) Los resultados fueron realmente asombrosos para la escritura fonética, pero aún había muchas necesidades que no quedaban cubiertas para que pudiera considerarse como un sistema óptimo de escritura, siendo la principal que su gran tamaño no se adaptaba a las características de los dedos. A partir de esta presentación, diversos alumnos trataron de mejorar el sistema para adaptarlo a los requerimientos del tacto (p.46).

Entre esos alumnos se encontraba Louis Braille, quien a sus 16 años se atrevió a desarrollar las bases de su sistema de lectoescritura para personas en condición de ceguera, tomando como referencia el sistema de 12 puntos creado por Barbier, al descubrir:

La posibilidad de percibir como un todo el conjunto de puntos que forman cada letra con un único movimiento de barrido, sin necesidad de percibir cada uno de los puntos de forma individual, así como su adaptación a signos gráficos (letras) y no a sonidos (como ocurría con la sonografía de Barbier) (Salas, 2014, p.46).

Así es como resultado de sus propias percepciones hápticas, intentando primero con puntos y rayas, siendo aún difícil de diferenciar, luego con el tiempo logró llegar a dos filas de 6 puntos, 3 puntos a la izquierda y 3 puntos a la derecha, esto permitía crear una imagen mental bajo el dedo acomodándose a la perfección “ya que cada letra braille tiene para el ciego una representación espacial automática, similar a la que tiene la letra escrita para los videntes (global e instantánea)” (Salas, 2014, p.46).

2.1.6.1 Signo generador.

El creador del sistema de lectoescritura universal para las personas con DV en condición de ceguera fue Louis Braille, quien basándose en la sonografía de Carlos Barbier logró pulir su sistema, permitiendo a las personas ciegas leer y escribir al tacto con mayor rapidez y eficacia en todo el mundo. Su hallazgo fundamental fue el llamado símbolo generador, elemento universal o signo generador como fuente de todos los caracteres braille. Este signo tiene forma rectangular conformada por seis puntos en relieve distribuidos en dos columnas de tres puntos cada una, cada punto del signo generador se identifica con un número del uno al seis según su posición espacial (figura 1.) (Martínez-Liévana y Chacón, 2004).

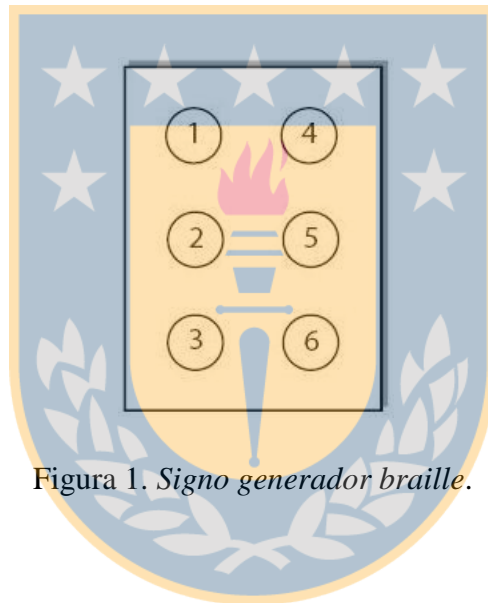


Figura 1. *Signo generador braille.*

Al combinar entre sí los seis puntos del signo generador braille se forma cada letra o signo específico, cabe destacar que en cada cajetín⁹ se puede formar una sola letra o signo específico. Martínez y Polo (2004) describe que:

Este número de puntos ofrece la posibilidad matemática de 64 diferentes agrupamientos, con los que se puede lograr una signografía completa y suficiente para toda representación gráfica de contenidos diversos. Como puede apreciarse fácilmente, los diferentes caracteres del sistema braille son especialmente aptos para

⁹ Unidad básica de la escritura braille, o signo generador.

ser aprehendidos táctilmente. Su naturaleza es eminentemente geométrica: representan puntos, líneas, ángulos, cuadriláteros, etcétera (p.17).

Existe signografía braille para las letras (figura 2.), números, signos de puntuación, y también un sistema de abreviaciones llamado Estenografía (figura 3.), el cual permite escribir con mayor velocidad, empleando signos que representan palabras completas o grupos de palabras. Se han incorporado signos específicos para la escritura de música, ciencias, operatoria matemática y geometría (Barrientos, 1999).



a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	12	14	145	15	124	1245	125	24	245
k	l	m	n	ñ	o	p	q	r	s
13	123	134	1345	12456	135	1234	12345	1235	234
t	u	v	w	x	y	z			
2345	136	1236	2456	1346	12456	1356			
á	é	í	ó	ú	ü				
12356	2346	34	346	23456	1256				

Figura 2. Alfabeto braille español.

PUNTOS	GRAFÍA	VOCABLO
(1)	a	
(1,2)	b	bien
(1,4)	c	con
(1,4,5)	d	de
(1,5)	e	el
(1,2,4)	f	fue
(1,2,4,5)	g	gran
(1,2,5)	h	haber
(2,4)	i	si
(2,4,5)	j	jamás

Figura 3. Estenografías primer grado.

En la primera columna se indican las combinaciones de puntos que forman una grafía en braille, la cual se encuentra señalada en la segunda columna. La última columna hace referencia a la palabra que está siendo abreviada.

2.1.6.2 Lectura braille.

El braille es un sistema de lectura «digital», un sistema que se lee con los dedos de ambas manos, principalmente con los dedos índices, los cuales se deslizan sobre los signos escritos en braille utilizando la presión necesaria para no dañar el texto y obtener una óptima percepción del tacto. Barrientos (1999) describe que durante la lectura de un texto en braille:

Los dedos realizan tres tipos de movimientos: horizontales verticales y de presión en donde se produce el rastreo propiamente tal, para discriminar la configuración

táctil. Del mismo modo, las manos deben desplazarse en una línea de izquierda a derecha. Generalmente la mano derecha practicará la lectura y la izquierda debe seguirla y apoyarla al finalizar la línea de lectura y bajar al próximo renglón (p.7).

Al inicio del proceso lector, el alumno utilizará una mano para leer y la otra como punto de referencia. Luego con el desarrollo de sus habilidades motrices y táctiles, incluirá progresivamente los dedos medios u otros de ambas manos, con el fin de optimizar su velocidad lectora (Barrientos, 1999).

2.1.6.3 Escritura braille.

Para llevar a cabo la escritura utilizando el sistema braille, es necesario contar con ciertos instrumentos, los cuales pueden ser de tipo manual, mecánico e informáticos, teniendo por fin único facilitar la escritura en braille.

2.1.6.3.1 Instrumentos mecánicos de escritura braille.

2.1.6.3.1.1 Máquina Perkins.

La máquina Perkins, es un instrumento mecánico que permite la escritura braille (figura 4.) Barrientos (1999) explica su funcionamiento de la siguiente manera:

Para usar esta máquina debe introducirse el papel que va sujeto en un rodillo. Cuenta con seis teclas que corresponden a los puntos Braille, una tecla central espaciadora, una tecla pequeña al lado izquierdo que sirve para cambiar de renglón y una tecla al extremo derecho que permite retroceder en la misma línea uno o varios cajetines.

La máquina Perkins reproduce las letras sobre el papel tal como se leen. La persona puede leer y corregir inmediatamente lo escrito. Necesita de buena coordinación interdigital y bimanual (p.9).

Para escribir una letra o signo específico, luego de introducir correctamente el papel, se debe ubicar correctamente los dedos en las teclas, los dedos pulgares se ubican en la tecla

central espaciadora, los dedos índice van en las teclas de los puntos 1 y 4, los dedos medios se ubican en las teclas de los puntos 2 y 5 y los dedos anulares se ubican en las teclas de los puntos 3 y 6, es por eso que se requiere de coordinación de disociación de dedos y manos. Cuando los dedos están ubicados correctamente, se deben presionar de forma simultánea las teclas de los puntos que corresponda para escribir una letra (Figura 5.).



Figura 4. Máquina Perkins

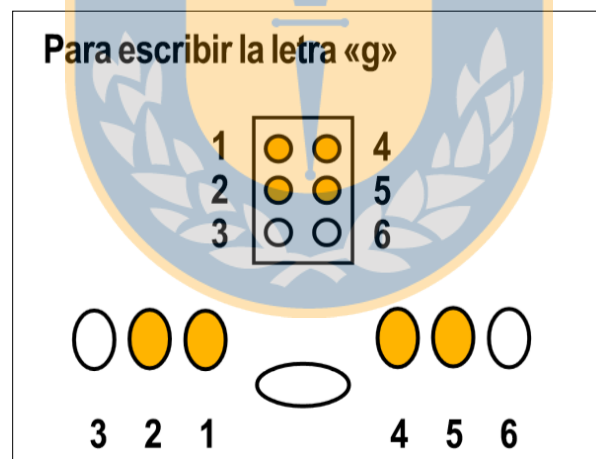


Figura 5. Ejemplo de escritura en máquina Perkins.

La imagen muestra la posición de los dedos para escribir la letra “g”. Para ello los círculos amarillos indican la posición de los dedos en las teclas que se deben presionar simultáneamente para escribir la letra anteriormente mencionada.

2.1.6.3.2 Instrumentos manuales de escritura braille.

2.1.6.3.2.1 Regleta.

Para escribir braille de forma manual se requiere una regleta, la cual puede ser metálica o plástica, existiendo diferentes tipos y tamaños (figura 6). “posee un extremo abierto y el otro con bisagra que permite abrir y cerrar. La hoja superior tiene ventanitas llamadas cajetines y la hoja inferior contiene puntos en bajo relieve los que guiarán la escritura braille” (Barrientos, 1999, p.8).

Para lograr escribir, además de la regleta se necesita un instrumento sencillo llamado punzón, el cual consta de tres partes: la cabeza, cuya sección superior es aplanada y redondeada en sus bordes, el cuerpo, que torneado de manera cilíndrica, es una prolongación de la cabeza y la mina una punta redondeada, con la que se marcan los puntos en la hoja (Barrero, 2000).

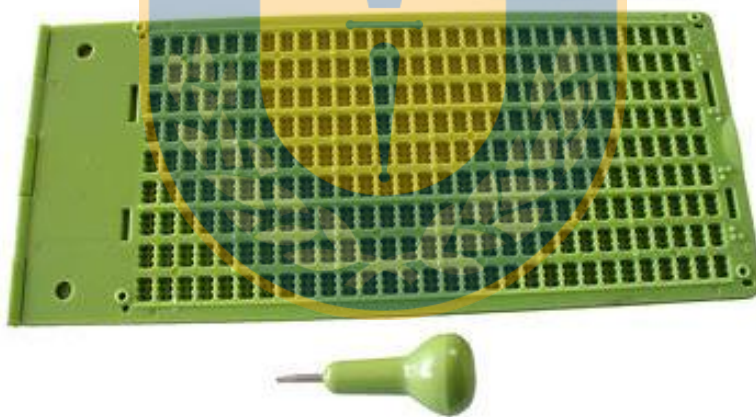


Figura 6. Regleta y punzón.

El proceso de escritura manual, mediante el uso de la regleta y punzón es de mayor complejidad que la escritura mecánica que se realiza a través de la máquina Perkins, pues esta se realiza según Aranda:

De derecha a izquierda para que una vez perforado el papel se puedan leer las letras de izquierda a derecha. Ello supone que dicho sistema determina la necesidad de

una cierta reversibilidad, habilidad que en muchas ocasiones no se posee y que ocasiona a los alumnos problemas añadidos a la ya complicada tarea del aprendizaje de la lecto – escritura mediante el código braille (2002, p. 77).

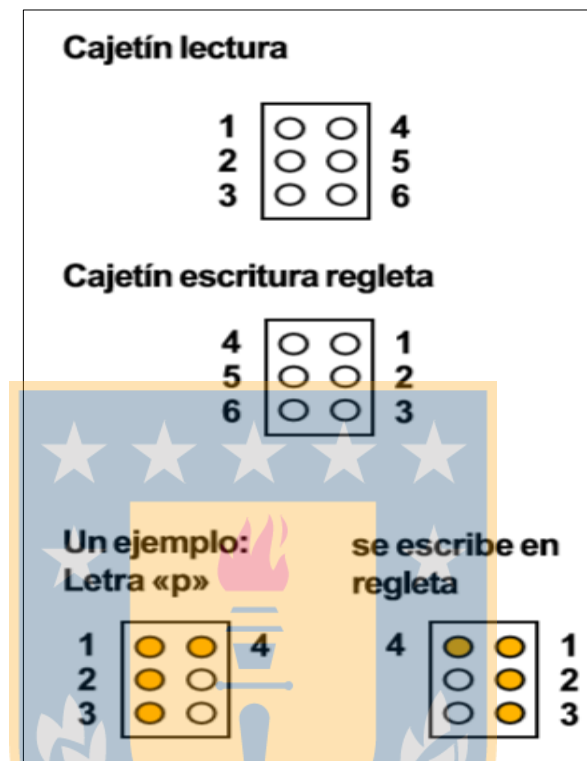


Figura 7. Ejemplo de escritura en regleta.
La imagen muestra la inversión de la escritura braille al utilizar la regleta.

2.1.6.3.3 Instrumentos informáticos de la escritura braille.

2.1.6.3.3.1 Braille hablado.

La tecnología ha tomado protagonismo al crear instrumentos que facilitan la lectoescritura para las personas ciegas, uno de estos es el “Braille hablado”, el cual es un:

Instrumento portátil, que permite el procesamiento y almacenamiento de información, por medio de un teclado compuesto de siete teclas, que puede ser tanto reproducida por síntesis de voz como impresa «en tinta» o en braille (según la

impresora utilizada), a la vez que permite su conexión con un PC (Martínez y Polo, 2004, p.79) (Figura 8).



Figura 8. Braille hablado.

2.1.6.3.3.2 Línea braille.

El acceso a la información que existe en la web, no puede ser limitado para las personas con DV, es por esto que existen sistemas de adaptación de los computadores como lo es “la llamada «línea braille», que reproduce en forma de «puntos» (el llamado «braille efímero») la información contenida en el ordenador y que aparece visualmente en la pantalla” (Martínez-Liévana y Chacón, 2004, p.79 - 80). Lo cual lo hace funcional, eficaz y accesible a la vez (Figura 9).



Figura 9. Línea braille.

2.1.6.3.3.3 Jaws¹⁰.

Uno de los lectores de pantalla más utilizados por las personas en condición de ceguera es Jaws para Windows, el cual permite el acceso total del PC y sus aplicaciones, como lo plantea Toledo (2012):

Tiene muchas posibilidades de configuración y es muy versátil, según las preferencias de cada usuario. Permite trabajar en la mayoría de las aplicaciones de Microsoft Office (Word, Excel, Access, Outlook, en Internet Explorer, aplicaciones de correo electrónico y herramientas de audio (reproductor de CD, grabadora de sonidos, etc.) (p.108).

2.1.7 Adecuaciones curriculares

Considerando los diferentes métodos y modelos de enseñanza e instrumentos de lectoescritura braille ya mencionados aplicados en la educación formal, se han de requerir distintas estrategias y adecuaciones curriculares, las cuales corresponden a las diferentes modificaciones que podemos efectuar en los elementos del currículo y que permiten “equiparar las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.13).

Estas adecuaciones deben realizarse basándose en las necesidades del alumno y a favor de la inclusión, es por esto que los establecimientos y profesores especialistas en conjunto con los docentes correspondientes a las diversas áreas del currículo nacional que tengan alumnos integrados con NEE, según la Ley General de Educación N° 20.370, en su artículo N°34, deben:

(...) definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas

¹⁰ Acrónimo de Job Access With Speech

especiales o en establecimientos de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración (2009).¹¹

Estos criterios y orientaciones establecidos deben realizarse con la participación de docentes, docentes especialistas, profesionales de apoyo y la familia, para asegurar que sean pertinentes, relevantes y que aporten en la permanencia de “los distintos niveles educativos con equivalentes oportunidades de recibir y desplegar una educación de calidad, que les permita desarrollar sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad” (MINEDUC, 2015, p.26), asegurándose de que el alumno con NEE y todos los alumnos logren cumplir con los objetivos generales establecidos en el currículo independientemente de su condición.

2.1.7.1 Tipos de adecuaciones curriculares.

Las adaptaciones de los elementos básicos del currículo se entienden como el “conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender a las diferencias individuales de los alumnos con NEE” (Barrios, 1999, p.7).

Dentro de estas se pueden considerar la graduación del nivel de complejidad, priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos, flexibilización de los tiempos establecidos para el logro de los aprendizajes del currículo, la incorporación de objetivos no previstos en las Bases Curriculares y que se consideran de primera importancia para el desempeño académico y social del estudiante y la eliminación de objetivos de aprendizaje siendo necesario “sólo cuando otras formas de adecuación curricular, como las descritas anteriormente, no resultan efectivas. Esta será siempre una decisión a tomar en última

¹¹ Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación N° 20.370*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12>

instancia y después de agotar otras alternativas para lograr que el estudiante acceda al aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.32).

Adicional a lo anterior, existen otro tipo de adecuaciones correspondientes a las de acceso, las cuales tienen como objetivo minimizar o eliminar las barreras de participación a la información, comunicación y expresión para posibilitar “el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.27).

Dentro de las adecuaciones de acceso, se puede considerar la forma de presentar la información, la organización del entorno para permitir un desarrollo autónomo y la organización del tiempo para las actividades, adaptar materiales de trabajo, permitir la utilización de accesorios e incorporar material didáctico adaptado.

En este sentido, las adecuaciones que corresponden para los alumnos con DV en condición de ceguera son las adecuaciones de acceso, las cuales permiten que el alumno desarrolle mayor autonomía dentro de un ambiente estructurado, requiriendo instrumentos específicos para llevar a cabo la lectoescritura y actividades adaptadas que otorguen relevancia a la vía auditiva y táctil.

Todas las necesidades que presente el alumno con DV, deben ser consideradas en los distintos niveles, desde el proyecto curricular hasta la organización espacial en la sala de clases en la que se incluirá la adaptación curricular realizada para el alumno integrado en el grupo.

2.1.8 Centro de apoyo al proceso lectoescritura de alumnos con DV

El Centro Municipal del Integrado Visual¹², se encuentra ubicado desde el año 2007 en las dependencias del Liceo Coeducacional Santa María de Los Ángeles, encontrándose bajo la dirección administrativa y técnica de dicho establecimiento.

CEMIVI es un aula de recursos especializada para niños y jóvenes que presentan DV que se encuentren integrados en el Sistema Municipal de educación de la comuna de Los Ángeles. Cabe destacar que es el único centro que comienza su acción educativa desde la estimulación temprana hasta la enseñanza media, la cual es llevada a cabo por dos profesionales: Profesora de Educación Diferencial especialista en Trastornos de la visión y Trastornos de la comunicación Oral, Sra. Paulina Beltrán Jara y Profesora de Educación Diferencial, Mención Dificultades de Aprendizaje, Srta. Jessica Salgado Altamirano.

La actual forma de trabajo de CEMIVI se enmarca dentro de la nueva política de Educación Especial y de la Ley de Integración Social, garantizando el acceso, calidad, igualdad de oportunidades y el derecho a la educación de todas las personas, lo cual se ve reflejado en la visión y misión de esta institución:

Visión: Ser una institución que brinde un servicio educativo específico, con una actitud positiva y abierta a los cambios tecnológicos y sociales de nuestro medio, para la habilitación, rehabilitación e inclusión de alumnos y alumnas que presentan discapacidad visual y que se encuentran integrados en Establecimientos de Educación pertenecientes a la Municipalidad de Los Ángeles, permitiendo su participación activa en el plano educacional, familiar y social.

Misión: Apoyar la inclusión educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad visual pertenecientes a Unidades Educativas de la Municipalidad de Los Ángeles.¹³

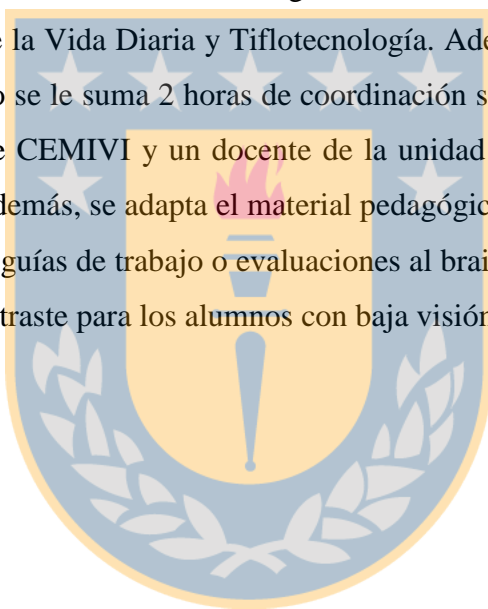
El trabajo realizado en CEMIVI, se rige por Decreto N°89 de 1990, y modificaciones contenidas en el Decreto 637 de 1994, el cual aprueba Planes y Programas de estudio para

¹² De ahora en adelante, CEMIVI.

¹³ Extraído del plan anual de trabajo de CEMIVI 2016.

educandos con déficit visual, señalando el Plan de Aspectos Específico que deben recibir los alumnos y alumnas.

El centro cuenta con un total de 17 alumnos, 4 de ellos en condición de ceguera y 13 que presentan baja visión, los alumnos asisten a CEMIVI en la jornada alterna a su horario en el que asisten a sus respectivas unidades educativas, en donde los alumnos en condición de ceguera asisten 8 horas a la semana y los alumnos con baja visión asisten 6 horas a la semana. En esas horas se realiza apoyo directo específico a los alumnos con DV basado en técnicas específicas que le permitan integrarse de manera integral a todas las áreas y contenidos de la educación común, estas asignaturas son: Eficiencia Visual, Técnicas Instrumentales Básicas (ábaco, braille estenográfico, braille integral), Orientación y Movilidad, Actividades de la Vida Diaria y Tiflotecnología. Además de las horas de apoyo pedagógico directo. A esto se le suma 2 horas de coordinación semanal a la cual asisten las profesoras especialistas de CEMIVI y un docente de la unidad educativa de cada alumno que requiera capacitarse además, se adapta el material pedagógico a utilizar en sus unidades educativas, ya sea adaptar guías de trabajo o evaluaciones al braille para los alumnos ciegos o adaptar material con contraste para los alumnos con baja visión.



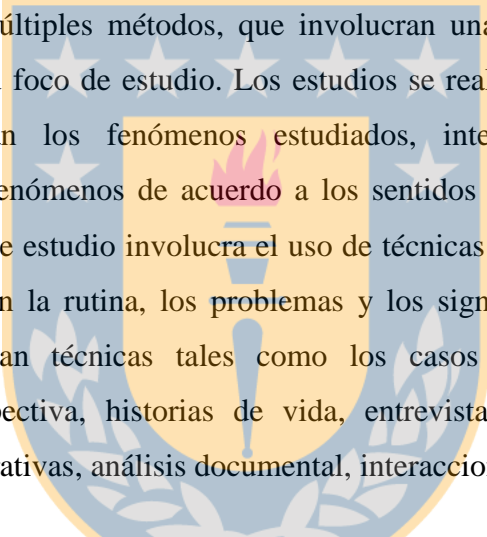


Capítulo III

3.1 Diseño metodológico

3.1.1 Enfoque de la investigación

Esta investigación se realizará bajo un enfoque cualitativo, ya que este paradigma se caracteriza por la preocupación del descubrimiento de la teoría y no por el de su comprobación. Por la misma razón, en la investigación cualitativa interesa más el proceso que el producto (Vieytes, 2004). Lo cual es fundamental, puesto que el propósito es analizar el proceso lectoescritor de alumnos con DV. Vieytes (2004) afirma que la investigación cualitativa:



Se compone de múltiples métodos, que involucran una perspectiva naturalista o interpretativa de su foco de estudio. Los estudios se realizan en los ámbitos reales donde se efectúan los fenómenos estudiados, intentando hacer sentido o interpretando los fenómenos de acuerdo a los sentidos atribuidos por los mismos actores. Este tipo de estudio involucra el uso de técnicas empíricas de obtención de datos que describen la rutina, los problemas y los significados en la vida de los individuos. Se usan técnicas tales como los casos de estudio, experiencias personales, introspectiva, historias de vida, entrevistas profundas, registros de observaciones, narrativas, análisis documental, interacciones, y documentos visuales (p. 612-613).

A partir de los lineamientos de este enfoque, optamos por el método etnográfico “ya que, para tal perspectiva, el encuadre metodológico parte de la necesidad de una *inmersión* en esa realidad en estudio, contando con las dos herramientas básicas de la investigación cualitativa: la observación participante y la entrevista” (Vieytes, 2004, p.629).

3.1.2 Diseño de estudio

El diseño de estudio de esta investigación será no experimental puesto que no habrá manipulación intencionada, sino más bien se observará “un fenómeno tal y como se da en

su contexto natural, para después analizarlo”, según plantea Kelinger citado por Hernández, Fernández, y Baptista (1991, p.189).

De tipo transeccional o transversal descriptivo, lo cual nos indicará que la recolección de datos se dará en un solo momento, o sea en un tiempo único. “Los estudios transeccionales descriptivos nos presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos o indicadores en determinado momento” (Hernández, et al, 1991, p. 193). Por lo tanto, este tipo de diseño nos permitirá describir y analizar las variables de nuestro problema de investigación en un momento dado.

3.1.3 Alcance de la investigación

Es una investigación exploratoria, ya que según lo expuesto por Vieytes (2004) al analizar el problema de estudio, las preguntas de investigación y los respectivos objetivos, no se encuentra mayor conocimiento o bien no hay claridad sobre el tema a investigar.

3.1.4 Población

La población corresponde a todos los estudiantes con DV en condición de ceguera, de educación preescolar y básica, que estudien en establecimientos municipales de la ciudad de Los Ángeles, VIII región, Chile.

3.1.5 Muestra

El muestreo será intencional, pues de otra forma no correspondería a una muestra de una investigación que se enmarca en el enfoque cualitativo, y de tipo opinático. Según Vieytes (2004) un muestreo intencional opinático es aquel donde se “selecciona a los informantes siguiendo criterios estratégicos personales en función de los objetivos del estudio y su conocimiento de la situación” (p. 645). Es por ello que para efectos de esta investigación la muestra corresponde a 3 alumnos con DV en condición de ceguera, perteneciendo uno de ellos a educación preescolar de la escuela municipal E-922, y los otros dos a educación básica, de tercero y quinto año de las escuelas municipales D-870 y E-922, de la ciudad de Los Ángeles, VIII Región de Chile.

3.1.6 Unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde al proceso lectoescritor de alumnos con DV en condición de ceguera.

3.1.7 Recolección de datos

Las técnicas a utilizar en esta investigación para la recolección de datos serán dos: la observación y la entrevista. A continuación se darán las particularidades de cada una.

La observación será de tipo participante, la cual se caracteriza por poner mayor énfasis en la profundidad del dato que en su extensión, ya que nos veremos insertos en la situación analizada, participando activamente de esta como investigadores. Con la participación total “se pueden descubrir cosas que únicamente se hacen inteligibles a través de la experiencia del investigador en la cultura o evento” (Vieytes, 2004, p. 656). Dichas observaciones se llevarán a cabo en CEMIVI por un periodo de ocho meses (ver anexo 6.1.1) y durante un mes en las unidades educativas (ver anexo 6.1.2) a las cuales pertenece la muestra seleccionada para esta investigación. Para llevar un registro de estas observaciones, realizaremos notas de campo tomando en cuenta las sugerencias que realiza Vieytes (2004), una de ellas es consignar la fecha, momento y lugar de la observación, identificar las personas que interactúan y además anotar comentarios del investigador; los cuales corresponderán a ideas, pensamientos surgidos por la observación realizada, y que sean de importancia para la investigación.

La entrevista como técnica de recolección de datos, nos permite obtener una “información contextualizada y holística, en palabras de los propios entrevistadores (...) otorgando al investigador la posibilidad de esclarecimiento y seguimiento de preguntas y respuestas para evitar cometer errores” (Vieytes, 2004, p.661).

En esta ocasión se dará preferencia a la entrevista semiestructurada, con la finalidad de profundizar en la información entregada, pudiendo extraer diversas categorías de análisis contribuyentes a la investigación, dirigida a las siguientes categorías de informantes (tabla 1):

- Alumnos observados, compuesta por los tres alumnos pertenecientes a la muestra de esta investigación quienes van desde los 5 hasta los 11 años de edad, presentando todos DV en condición de ceguera bajo el diagnóstico clínico de Displasia Septo Óptica, Retinopatía del prematuro y Microftalmia Bilateral.
- Madres de alumnos observados, categoría integrada por la madre de cada uno de los estudiantes pertenecientes a la muestra, de entre ellas dos con domicilio en la ciudad de Los Ángeles y la tercera con domicilio en la ciudad de Nacimiento.
- Docentes de las unidades educativas; en donde encontraremos dos educadoras de párvulos y tres profesores de la asignatura de lenguaje, quienes han intervenido en el proceso de lectoescritura de los estudiantes en cuestión en las diferentes unidades educativas a las que pertenecen los alumnos.
- Profesionales especialistas, conformada por dos profesoras diferenciales especialistas en problemas de la visión, en donde una de ellas apoyó el proceso lectoescritor de los tres alumnos seleccionados en la muestra, mientras que la otra es quién fundó CEMIVI.

Además, se le aplicará a cada una de las madres de los alumnos observados una anamnesis ecológica (ver anexo 6.3) con el fin de recopilar antecedentes para abordar de manera multidimensional la discapacidad presentada por sus respectivos hijos.

Tabla 1. Composición de las categorías de informantes.

Categoría de informantes	Informante	Iniciales	Descripción
Alumnos observados	Alumno 1	K. B.	Diagnóstico clínico Displasia Septo Óptica.
	Alumno 2	R. C.	Diagnóstico clínico Retinopatía del Prematuro.
	Alumno 3	C. G.	Diagnóstico clínico Microftalmia Bilateral.
Madres de alumnos observados	Madre 1	C. C.	Madre de alumno 1
	Madre 2	J. P.	Madre de alumno 2
	Madre 3	A. C.	Madre de alumno 3
Docentes de las unidades educativas	Docente 1	C. P.	Educadora de Párvulo de alumno 1 y 2
	Docente 2	M. T.	Educadora de Párvulo de alumno 3

	Docente 3	P. M.	Prof. de lenguaje de Primero y Segundo año básico de alumno 2
	Docente 4	H. G.	Prof. de lenguaje de Tercer año básico de alumno 2
	Docente 5	A. S.	Prof. de lenguaje de alumno 3
Profesionales especialistas	Profesional especialista 1	P. B.	Apoyo específico del proceso lectoescritor de la totalidad de la muestra.
	Profesional especialista 2	B. A.	Fundadora de CEMIVI

Fuente: Elaboración propia.

3.1.7.1 Validación de entrevistas semiestructuradas.

Estas entrevistas fueron diseñadas luego de las observaciones participantes en CEMIVI y las observaciones en los establecimientos respectivos de los individuos de la muestra de nuestra investigación. Pusimos a disposición las entrevistas creadas para dar espacio a comentarios, las cuales fueron validadas por los docentes: Mg. Andrea del Pilar Tapia Figueroa y Dr. Gonzalo Ricardo Aguayo Cisternas (ver anexo 6.4).

Luego de la validación, aplicamos el documento a personas con características similares a los informantes de nuestra investigación:

- ✓ Entrevista Semiestructurada a profesionales especialistas: J.S, profesora de CEMIVI.
- ✓ Entrevista Semiestructurada a docentes unidades educativas: V.S, Educadora Diferencial de Alumna C.F.
- ✓ Entrevista Semiestructurada a alumnos observados: C.F, alumna de CEMIVI que presenta discapacidad visual en condición de cieguera.
- ✓ Entrevista Semiestructurada a madres de alumnos observados: Madre de C.F.

Luego de aplicar el pilotaje de las entrevistas diseñadas, fueron evaluadas las fortalezas y debilidades de cada una de las preguntas elaboradas, de lo cual se destaca la comprensión de los objetivos de la entrevista por parte de los informantes, respuesta acorde a las

preguntas y el interés por conocer los resultados de la investigación. Finalizado el periodo de pilotaje, se realizan las siguientes correcciones al instrumento inicial: cambiar preguntas de categoría, contextualización de preguntas, eliminación de preguntas por no hacer aportes relevantes a los objetivos de cada categoría, reformulación de preguntas, por ambigüedad de los enunciados y agregar preguntas específicas de los objetivos para cada categoría, las cuales dan origen a las entrevistas finales (ver anexo 6.5) para la recolección de datos de esta investigación.

3.1.8 Análisis de datos

Para el tratamiento de la información utilizaremos el método de la teoría fundada, el cual nos permite como investigadores del ámbito cualitativo descubrir “proposiciones y conceptos, partiendo directamente de los datos, y no marcos teóricos existentes, investigaciones anteriores o supuestos a priori. (...) Para desarrollar esta técnica, Glaser y Strauss proponen dos estrategias principales: el método comparativo constante y el muestreo teórico” (Vieytes, 2004, p.670).

De estas dos estrategias utilizaremos el método comparativo constante en donde “el investigador clasifica las porciones de datos (...) en categorías intuitivas (...). A medida que el proceso de selección continúa, las categorías se hacen más explícitas y se pueden construir reglas (...) para incluir términos dentro de las categorías” (Vieytes, 2004, p.672).

El análisis de datos en nuestra investigación se dará en tres momentos propuestos por Rut Vieytes (2004), estos consisten en:

3.1.8.1 Primer momento: Análisis preliminar.

Este momento inicia con la primera recolección de datos realizada por medio del trabajo de campo, se registrará de forma sistemática y ordenada todas las ideas y reflexiones que surgen en la medida que se realizan las observaciones pertinentes. Estas ideas deben ser revisadas constantemente para dar dirección a las observaciones y la extracción de conceptos para el levantamiento de categorías intuitivas.

3.1.8.2 Segundo momento: Análisis intermedio.

Este análisis es realizado una vez que se haya finalizado el proceso de recolección de datos y se procede la codificación de todo el material, con la finalidad de que toda la información sea asignada a una categoría. Este proceso de codificación se dará en tres fases:

3.1.8.1.1 Codificación descriptiva.

Se seleccionan los fragmentos que serán considerados las unidades mínimas de significado para ser categorizadas.

3.1.8.2.2 Codificación relacional.

Será la creación de una nueva categoría en base al vínculo que se pueda establecer entre dos o más categorías descriptivas.

3.1.8.2.3 Codificación selectiva.

Se realiza “un proceso de *categorización selectiva*, cuyo producto será la identificación o el desarrollo de una o varias categorías núcleo, que articularán todo el sistema categorial construido a lo largo de la investigación” (Vieytes, 2004, p.691).

Cabe destacar que en este momento el investigador, ya cuenta con algunas reglas para categorizar la información, puesto que se ha realizado una maduración de las categorías realizadas intuitivamente en un primer momento.

3.1.8.3 Tercer momento: Análisis final.

Este se da cuando el proceso de codificación se encuentre avanzado. Se vuelve a revisar cada proposición, concepto clave y categorías expuestas en análisis anteriores, con el fin de descubrir la lógica de las evidencias, para otorgar una explicación al suceso que se busca comprender en la investigación. Haciendo uso de la teorización, proceso que “implica plantearse y responder un conjunto de preguntas que permitan establecer nexos entre los

datos arrojados por la investigación y la teoría ya establecida o existente” (Vieytes, 2004, p.693).

3.1.9 Carta Gant.

A continuación, mediante la carta Gant (tabla 2) se expone el cronograma de actividades comprendidas en el periodo de investigación, siendo una herramienta que nos permitió planificar y programar dichas actividades a lo largo de un período determinado de tiempo facilitando así el seguimiento y control del progreso de cada una de las etapas de nuestra investigación.



Tabla 2. Carta Gant

Indicadores	Marzo			Abril				Mayo				Junio				Julio			Agosto				Sept				Oct			Nov					
Observaciones en CEMIVI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x								
Inscripción Tesis		x																																	
Reuniones Seminario				x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x				x																
Planteamiento y justificación					x																														
Diseño de investigación						x																													
Defensa de Anteproyecto												x																							
Construcción de marco teórico																			x	x	x														
Confección de entrevistas																x	x																		
Pilotaje de entrevistas																								x	x										



4.1 Análisis de los resultados obtenidos

4.1.1 Primer momento: Análisis preliminar

En esta etapa se han revisado cuidadosamente las observaciones y notas de campo realizadas (ver anexo 6.2), de las cuales se identificaron temas y conceptos emergentes, que fueron organizados en categorías intuitivas. Posteriormente a partir de estas categorías se elaborará la entrevista semiestructurada.

4.1.1.1 Categorías intuitivas

4.1.1.1.1 Necesidades de Apoyo.

- **Verbalización de acciones:** nos referiremos a la necesidad que presentan los estudiantes en condición de ceguera por conocer el entorno en el que se desarrollan, por lo tanto, la sociedad debe presentar la capacidad adecuada de describir, expresar y anticipar detalladamente toda acción, instrucción e incluso situación en que el estudiante no vidente se encuentre inmerso, mediante el uso de un lenguaje concreto y sin titubeos, para evitar situaciones sorpresas que afecten su estado emocional y otorgar información adicional en los casos que el alumno no pueda percibir los datos significativos por sí mismo.

- **Adecuaciones de acceso a la información:** los alumnos con DV en el ámbito escolar precisan la adecuación del material para poder acceder a la información que aportan estos, ya que, en la mayoría de las ocasiones el acceso a esta se ve totalmente restringido solo al uso de la visión, requiriendo de un sistema alternativo de lectura y escritura como el sistema braille. Por lo tanto es necesaria la adecuación de cada material a este sistema y a su vez ofrecer experiencias 2D, y preferentemente 3D, en cuanto a información que no esté descrita verbalmente.

4.1.1.1.2 Proceso de lectoescritura.

- **Construcción del lenguaje:** en esta categoría se dará énfasis al cómo utilizan y comprenden el lenguaje los estudiantes con DV, ya que, según Fraiberg:

La adquisición del lenguaje en los niños ciegos muestra un retraso aproximadamente de 6 meses, especialmente al nombramiento de objetos y formación de frases que relacionan dos o más conceptos. La razón se debe a la dificultad que tiene el niño para asociar fonemas con referentes externos (Rosas, Strasser y Zamorano, 1995, p. 137).

También se destacará el uso de los verbos que tienen relación a los sentidos, y al “verbalismo” que realizan estos estudiantes, el cual “se presenta cuando los niños o niñas con discapacidad visual utilizan frecuentemente palabras cuyo significado en realidad no conocen” (Ruiz, Peña, & Maya, 2010, p 24).

- **Internalización del sistema braille:** al igual que un estudiante vidente, el estudiante en condición de ceguera desarrolla un proceso lectoescritor mediante la internalización del alfabeto braille, el cual consiste en memorizar de forma significativa el código para llevar a cabo la lectura y escritura de forma simultánea a sus compañeros, proceso en el cual se pueden presentar ciertas dificultades mediante se avanza en el aprendizaje de este sistema.

4.1.1.1.3 Metodología de enseñanza.

- **Tipos de metodologías para la enseñanza de la lectoescritura:** es importante saber que el alumno con DV recibe información principalmente por vía auditiva y táctil. Un buen inicio en el primer contacto con el alumno en condición de ceguera es el conocer la situación visual del alumno y sus implicancias desde el punto de vista educativo y funcional.

Los docentes que interactúan con ellos deben tener en cuenta cuáles son los canales que ellos utilizan para poder obtener información del mundo en que viven y con el que han de interactuar (Villegas, Rodríguez y Zuñiga, 2013).

- **Dualidad metodológica:** con dualidad metodológica, nos referimos específicamente a las situaciones en que el alumno ciego se ve enfrentado cuando a la hora de enseñar no se tiene claridad en el uso del sistema braille, provocando contradicciones metodológicas en el proceso de aprendizaje de este sistema de lectura y escritura debido a que:

No es un idioma ni un lenguaje, conceptos con que algunas personas lo confunden, sino que simplemente se trata de un código de representación de letras y símbolos de cualquier alfabeto. En 1855, tres años después de la muerte de Luis Braille, fue aprobado oficialmente en Francia y en 1877 se constituyó como código universal (García, 2006, p. 66).

4.1.2 Segundo momento: Análisis intermedio

En este segundo momento de análisis se ha realizado el vaciado de información de las entrevistas semiestructuradas aplicadas (ver anexo 6.6) a las diferentes categorías de informantes; a los alumnos observados (3), a las madres de los alumnos observados (3), a los docentes de las respectivas unidades educativas de nuestros estudiantes en observación (6) y las profesionales especialistas en DV (2). Una vez recopilada toda la información se procede a la codificación y categorización de esta misma. La cual se dio en tres fases:

4.1.2.1 Codificación descriptiva.

En esta fase de codificación fueron seleccionadas dos respuestas claves a cada pregunta, respuestas que contenían información clave para ser posteriormente fragmentada y extraer las unidades mínimas de significado, y proceder a la categorización de esta (tabla 2).

Tabla 3. Codificación descriptiva.

Categoría de informantes	Preguntas	Informante	Respuestas	Codificación descriptiva
Alumnos observados	1. ¿Qué necesitas para poder participar y sentirte cómodo en la sala de clases?	Alumno 3	<p><i>Tener mi material y también que me... que vayan explicando los profesores los power. - ¿qué material? Eh no sé... si pasan un dibujo tenerlo oh, tenerlo en relieve. - ¿y en una clase de lenguaje que necesitas? El texto, el texto en braille y saber... o sea tener una máquina Perkins para escribir y una regleta. Igual tengo una profesora la tía Alejandra dos, entonces ella aprendió a escribir con braille en la universidad. Entonces ella ya sabía braille, por eso ella me va adaptando todas las cosas, (...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Material concreto y adaptado. - Verbalización de lo visual. - Priorizar el canal auditivo, como medio para el aprendizaje. - Apoyo de profesor específico.
		Alumno 2	<p><i>Que... mis compañeros se callen porque (...) no puedo escuchar a el tío cuando habla (...) y que me escuchen... porque siempre tengo que decirles que se callen porque no dejan nunca de hablar y eso no más. - ¿y para hacer tus tareas? Que me pasen mi libro... pa' poder leer porque yo no me lo llevo a la casa y me gustaría que... me regalaran una grabadora, para así poder grabar todas las clases y poder escucharlas cuando llegue a la</i></p>	

			<i>casa, (...)</i>	
	2. ¿Qué necesitas para poder leer y escribir?	Alumno 3	<i>Eh... la máquina Perkins, la regleta y el punzón. Ah y por supuesto necesito saber el sistema braille.</i>	- Instrumentos de lectoescritura braille. - Internalizar el código braille.
		Alumno 2	<i>Para leer mis libros po'... que me escriben en CEMIVI o la tía en el colegio (...) -¿y para escribir, que necesitas? mmm... la Perkins nomas, hay que ponerle una hoja, y ahí se pasa así (haciendo gesto con las manos) y después se escribe, (...) ahí hay que escribir, porque la tía no me quiere enseñar a usar la regleta todavía y no me quiere hacer caso si ya la Perkins la se ocupar.</i>	- Textos transcritos en su propio código.
Madres de alumnos observados	1. ¿Usted cree que es un apoyo para el alumno ciego que los padres aprendan el sistema braille? ¿Por qué?	Madre 1	<i>Sí. -¿por qué?, - porque... así puedo enseñarle yo a hacer sus tareas bien, puedo saber si lo que le está enseñando y escribiendo la profesora está bien, porque si no tampoco sé lo que le están enseñando a mi hijo... puedo corregirle... y sin saber braille no puedo corregirle lo que él está haciendo... tiene que ser un trabajo en conjunto porque la idea es que los papás podamos estar ahí apoyándolos en sus estudios y sin saber braille es poco lo que podemos hacer.</i>	- Reconocer y comprender la importancia del braille. - Comprender el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos. - Apoyo académico:

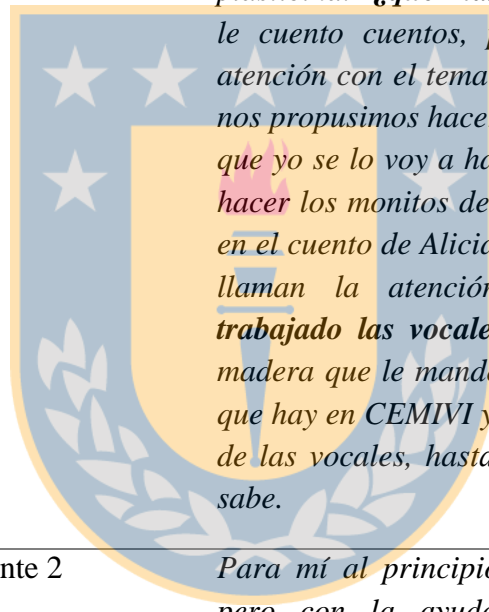
	Madre 3	<p><i>Eh... buena pregunta, yo creo que si es elemental que los papás sepan braille, ¿por qué?, porque (...) es fundamental que la mamá refuerce lo que la profesora le está enseñando a un niño que recién está empezando a conocer... a saber lo que es el braille, a conocer las vocales, todo. (...) Igual aprender no fue fácil, Eh... a ver... igual fue engorroso sí. Porque yo entre la pena que tenía, tenía que decir: no, ¡yo puedo! Yo sé que no me la va a ganar.- (...) y cuando empecé a conocer las vocales ahí dije yo: ah... así se... así aprenden... así va a aprender mi hija dije yo, entonces yo tengo que poder, si ella puede yo tengo que poder (...)</i></p>	<p>revisar, corregir, reforzar y comprender actividades escolares.</p> <p>- Refuerzo mediante la práctica constante.</p>
<p>2. ¿De qué forma refuerzan la lectura y escritura de sus hijos en casa?</p>	Madre 3	<p><i>(...)le hacía una fábula no se po' de unos 5 reglones y le hacía un monito, por ejemplo un ratón en la fábula del ratón y de ahí de a poquito empezó la C.G a agarrar el sentido por el dibujo por el tacto, el olor con todo eso, (...) pero va en lo que la mamá quiere para su hijo, onda si yo quiero que ella sea igual que todos los niños que estudian, yo la tengo que motivar, porque la motivación viene de la casa y obviamente se le traspasa a sus hijos y ellos se motivan con mayor</i></p>	<p>- Motivación afectiva.</p> <p>- Práctica constante.</p> <p>- Disposición de materiales y actividades con las que se trabaja en centro de apoyo específico en el</p>

razón... y yo le hacía cosas de todo tipo a la hogar.
C.G, dibujos, cuentos, palabras, le recortaba
letras en braille, las vocales en braille, todo.
Entonces yo le ponía en una cajita busca acá
las A, busca acá las E. Juntamos la palabra
pala, ya la p, la a, la l, la a, con las letras en
braille en diferentes cajitas con palabras
cortitas, entonces todo ese tipo de cosas con
la C. G. la fue motivando. Las fábulas le
encantaban, yo le hacía libros casi todas las
semanas con la máquina Perkins... (...) ella
supiera que iba a tener su... libro, que ya no
era tan solo una palabra chiquitita, sino que
se iba uniendo, entonces ella tenía que
empezar a recorrer y donde iba ir juntando
iba ir conociendo, y con el tacto obviamente
que ellos van conociendo más palabras (...) entonces ellos van reconociendo eso con la
práctica, también por lo que me acuerdo yo le
hice unas láminas, unas láminas (...) entonces
yo le colocaba no se po', un gorro de lana y
le escribía la palabra, entonces ella tocaba el
objeto y antes de leer la palabra , aunque la
idea era esa que leyera, pero ella sabía por el
tacto que era un gorro, (...)

Madre 2

Como todavía no lee, por ejemplo le voy
viendo la carpeta que me pasaron del año

pasado y veo que cosas tienes hechas y se las hago igual con las hojas, le pego la goma eva, hay partes por ejemplo que dice, reconoce la figura diferente y ella tiene que tocar y le pongo puros cuadrados y un triángulo y ahí ella toca la figura diferente y le pone plasticina. **-¿qué más han hecho?** Bueno, yo le cuento cuentos, porque no pone mucha atención con el tema de los cuentos, entonces nos propusimos hacer un cuento entre las dos, que yo se lo voy a hacer en braille y vamos a hacer los monitos de una muñequita de trapo en el cuento de Alicia, cosas así. Porque no le llaman la atención los cuentos. **-¿Han trabajado las vocales?** Si, con el cajetín de madera que le mande a hacer, de los mismos que hay en CEMIVI y se sabe todos los puntos de las vocales, hasta la “i” y la “u”, se las sabe.



Docentes unidades educativas	1. Debido a que el sistema de lectura y escritura son diferentes en alumnos videntes y ciegos ¿podría	Docente 2	<i>Para mí al principio fue mucho miedo (...) pero con la ayuda, por supuesto de la profesora Paulina de CEMIVI, la profesora acá encargada de diferencial, una asistente que tengo yo aquí que es muy creativa y entre todas empezamos a idear, y a ver que si no podía ser por el medio visual había que hacerlo por el tacto y lo auditivo... Bueno y</i>	- Experiencia previa con alumno ciego conlleva a una generalización de los alumnos en condición de ceguera llevando a la
-------------------------------------	---	-----------	--	--

usted identificar las fortalezas y desafíos que generó el trabajo con un/a alumno/a ciego/a en la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula regular para usted, para _____ y el grupo curso?

fue un gran desafío, porque en primer lugar yo tuve que capacitarme ya, fui a capacitación con la... la encargada de CEMIVI. Y... tuve que aprender braille, porque no lo sabía, no tenía idea del braille y... mmm y más que nada fue en esa parte eh... en lectoescritura, porque eh... bueno también lo otro que me favoreció mucho, es que C.G fue una niña eh... muy inteligente, muy avanzada, (...) lo que más se dificultaba era la parte de... visual de ella, que ella no podía ver, ya, pero eso se suplía con su audición y con su tacto, entonces eh..., también lo otro que nos favorece a nosotros en Kinder que se trabaja mucho con material concreto entonces ella podía tocar, (...)

comparación.

- Capacitación de docentes en lectura y escritura braille.

- Trabajo en equipo, coordinaciones entre escuela y centro de apoyo específico.

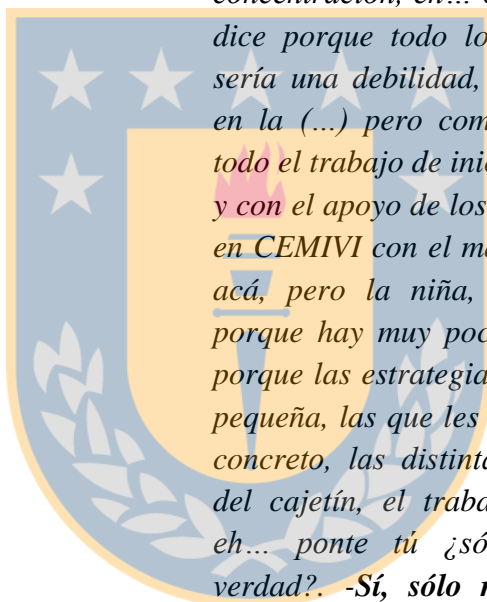
Docente 5

Es que fortalezas como te digo yo C.G. como venía con el aprendizaje desde kínder, ella traía muy claro su alfabeto... en braille, sí ya lo tenía internalizado. Ella venía... ella traía una base eh muy buena, en realidad para ir trabajando con ella lo que más hice yo fue reforzar. Entonces ella traía esa fortaleza, traía esa base que era muy buena. (...) debo reconocer que yo lloré hartito porque me mande muchos condoros en el sentido verbal, por ejemplo: C. G. ¿cómo no te diste cuenta?-

(...) pero era por los errores que yo cometía, no, no, porque me fuera difícil el aprendizaje con la C. G., porque yo considero que trae su sentido de la audición así, tan, tan activado, que no se le pasa nada. - Y ¿para usted? ¿Para mí?... bueno (...) nos dieron una charla, nos dijeron como se preparaban los materiales, por ejemplo que no había ah... que ser tan rebuscados, sino que por ejemplo: las cajas de huevos nos servían, las pelotas de pin-pon, material con relieve, nos dieron más o menos cuál era la mmm... la, las cosas que nos iban a servir pa' trabajar con C.G. (...) entonces en ese proceso, empecé a asistir a trabajos con Paulina eh empecé en mi casa, por ejemplo (...) yo tenía el alfabeto braille, entonces yo rato que tenía libre yo empezaba a, b, c, d, (con sus manos realiza la posición de los dedos para escribir cada letra en máquina Perkins) a practicar con los dedos para poder identificar más fácil, más que visual, sino que en escritura... y ahí fuimos trabajando, en realidad fue un trabajo en paralelo con la C.G en conjunto. (...)

Docente 1

*Se generaron todas las estrategias tanto de material concreto como de la m..., del uso de la iniciación del braille como lo es el uso del cajetín, porque yo tenía un conocimiento previo por haber trabajado con R.C, eh... las debilidades estarían en que la niña tiene poca concentración, eh... capta poco lo que uno le dice porque todo lo atribuye al juego, esa sería una debilidad, un grado de inmadurez en la (...) pero como te digo se generaron todo el trabajo de iniciación a la pre escritura y con el apoyo de los libros que se le hicieron en CEMIVI con el material que se le prepara acá, pero la niña, es mayor la debilidad porque hay muy poca recepción de la niña, porque las estrategias se han utilizado con la pequeña, las que les corresponde, el material concreto, las distintas texturas, eh... el uso del cajetín, el trabajar en forma concreta, eh... ponte tú ¿sólo lectura y escritura verdad?. **-Sí, sólo referido a la lectura y escritura-**. Ya, en lectura también se han trabajado los cuentos, (...) el diagnóstico de la pequeña, entonces eh... claro harto hace la pequeña para la dificultad que hay, porque hay más dificultad que la que tiene el R.C, porque él era solamente visión, además hay*



un daño neurológico entonces eso provoca que el trabajo sea más difícil y más lento.

2. ¿Qué adecuaciones debió realizar en sus clases, considerando metodología, materiales, abordaje de las actividades y contenidos para que el alumno/a pudiera participar de sus clases sin dificultad?

Docente 5

Bueno tratando que las actividades sean adaptables al material que ella necesita. Por ejemplo si era escritura eh tener el objeto para que ella lo pudiera manipular y realizar la escritura, eso era en los primeros años (...) Por ejemplo si era un video audible, si era un tema con escritura corta, siempre que pudiera ser fácil adaptar, para poder transcribirlo más que nada, porque de adaptación era solamente el texto en braille, no había mayor modificación, en decir: chuta tengo que bajar el nivel- no. Solamente que pudiera ser transcrito y pudiera tener un material donde ella pudiera tocar o entender el concepto. Igual trabajando con lo que ella traía por base, (...) Y en las evaluaciones solo transcribir a braille, bueno después si el texto era muy largo, era resumir, eliminar. Por ejemplo si habían 10 preguntas y salía muy extensa, se le eliminaban dos o tres dependiendo, o se les tomaban oral. Pero no, así como mayor adecuación. (...) y todo táctil nomas, por eso igual nos apoyamos harto en lo que es la goma eva, en lo que son esto los

- Adecuación de material en relieve y transcripción de textos en código braille.

- Adecuaciones significativas en cuanto al objetivo innecesarias.

- Instrucciones, actividades verbalizadas y concretas.

- Material concreto para la internalización de conceptos.

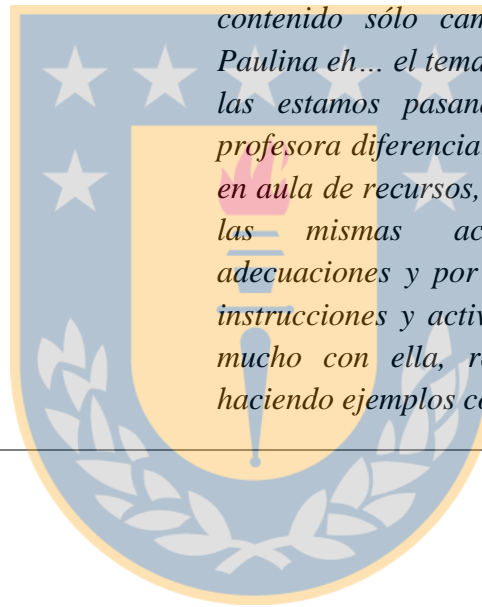
- Construcción semántica del lenguaje.

stickers con relieve para poder ir asociando.

- Fomentar aprendizaje por canal auditivo y táctil.

Docente 1

Bueno, como te comentaba en materiales la utilización del material concreto, las texturas eh... la incorporación del cajetín y el punzón para las actividades de K. B., pero siempre con el mismo objetivo que sus compañeros, en contenido sólo cambia por sugerencia de Paulina eh... el tema de las vocales, que no se las estamos pasando ahora, sino que la profesora diferencial lo está viendo con K. B. en aula de recursos, (...) Pero en general son las mismas actividades con leves adecuaciones y por supuesto el tema de las instrucciones y actividades orales se trabaja mucho con ella, repitiendo, enfatizando y haciendo ejemplos concretos para ella.



<p>Prof. Especialistas.</p>	<p>1. ¿Qué conocimientos y habilidades básicas debe tener un profesional de la educación para poder intervenir de manera efectiva en la enseñanza de la lectura y la escritura en un alumno/a ciego/a?</p>	<p>Profesional especialista 2</p>	<p><i>(...) ponerse en los zapatos del otro, o sea, eh... saber, comprender, cómo funciona el mundo de una persona que no ve, de una persona ciega, y para eso es necesario hacer actividades tanto en la escuela, donde el estudiante se está integrando, o en la familia en donde las personas se pongan en el lugar de él y para eso que hagan lo cotidiano como desplazarse, caminar, obviamente en lugares más protegidos, con la vista tapada, y una serie de actividades donde tengan que emplear el resto de los sentidos (...) hay que hacer una sensibilización pero desde lo práctico, y desde lo práctico y no desde esta mirada pasiva del pobrecito (...) sino que darle una mirada distinta de que él puede, porque después de una vez que uno logra superar estas barreras autoimpuestas personales, eh... es capaz de hacer todo lo que los demás pueden, y después de eso ya hay conocimientos específicos que deben manejar, el tema de la psicomotricidad, que está súper enlazada con lo que es los procesos cognitivos, entonces, ellos requieren saber cuáles son los procesos que ellos van viviendo eh... que es lo esperable dentro de los parámetros como para considerar si una</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización desde la práctica. - Empatía. - Eliminar barreras autopuestas. - Conocimiento sobre psicomotricidad, procesos cognitivos y desarrollo sensorceptivo. - Conocer y reconocer importancia del braille. - conocer las etapas previas de la lectoescritura incorporando la enseñanza del braille. - Comunicar expectativas de aprendizaje al
------------------------------------	--	-----------------------------------	---	---

persona con discapacidad visual por ejemplo presenta algún grado de retaso del desarrollo psicomotor, porque ahí es distinto o sea, los parámetros esperados son distintos, son plazos de un año y medio a dos años más, en comparación con un estudiante, con un niño que ve, con un niño que tiene visión normal, porque precisamente los procesos psicomotrices tanto gruesos como finos van a ser la base posterior de lo cognitivo y del desempeño con su regleta, con su máquina (...) eh... tiene que saber cuáles son los procesos graduales, o sea, cual es el periodo llamado de apresto, por eh... hacer la similitud digamos entre los procesos que emite una persona, un niño que ve y un niño que no ve, también hay un periodo de apresto, apresto al braille, que... precisamente se trata de desarrollar todos los sentidos del estudiante, eh... sin olvidarnos del tacto corporal verdad que generalmente uno lo llama tacto de las manos específicamente porque van a leer con las manos, no... tacto corporal, (...) entonces todo el periodo de apresto con todo el desarrollo sensorceptivo que hay que tener en forma gradual paso a paso a través del juego en

alumno.

- Conocer y aplicar método silábico o método alfabético para la enseñanza de la lectoescritura incorporando el braille.

- Conocer sobre la DV permanente y sus implicancias

Considerar las características individuales del alumno.

- Realizar capacitaciones en braille.

- Coordinación con especialistas.

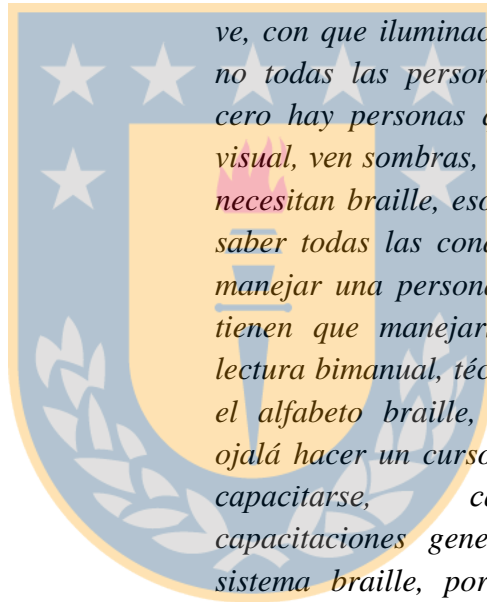
- Acordar incorporación de códigos nuevos a la

formas lúdicas y bueno... con respecto a la lectura y escritura. metodología en cuanto a cómo enseñar la metodología el profesor tiene que saber que el único método aplicable es el silábico o el alfabético, o sea, el global no les va a funcionar, eh... tiene que conocer la historia también del braille pienso yo, para valorar, (...) entonces la historia también es parte importante porque entonces ahí el profesor, la familia y el alumno hace una valoración, una revaloración de los procesos de lectura y escritura.



Profesional
especialista 1

(...) primero que todo debe saber lo que es discapacidad visual, tiene que tener conocimiento de discapacidad visual, lo que implica eh... la patología ocular que posee el alumno, si es progresiva, sino, en tanto las consecuencias medicas de esta patología y las consecuencias emocionales, como el alumno ve, con que iluminación, o si no ve... porque no todas las personas ciegas tienen visión cero hay personas que si tienen remanente visual, ven sombras, ven colores, eh... pero si necesitan braille, eso eh... y bueno necesitan saber todas las conductas previas que debe manejar una persona para aprender braille, tienen que manejarse con las técnicas de lectura bimanual, técnicas manuales, conocer el alfabeto braille, eso a grandes rasgos, ojalá hacer un curso jaja, de todas maneras capacitarse, capacitarse... tener capacitaciones generales de lo que es el sistema braille, porque ahí uno puede en realidad explicar lo que es el alfabeto, como se va trabajando el código, pero los colegas tienen eh... capacitaciones al menos semanales, porque cada semana los alumnos van incorporando nuevos códigos en música, matemáticas, etc.



2. ¿Cuáles son las necesidades de apoyo que presentan los alumnos ciegos en el proceso de lectura y escritura en el aula regular?

Profesional
especialista 2

*En el aula regular, los tiempos que hay que otorgar más tiempos (...) hay estudios en España sobre todo de cuanto es lo esperable, más o menos el criterio es que los niños se demore, un niño que ve se demore en leer y escribir dos años, a un niño ciego perfectamente le podría tomar cuatro, entonces ahí los tiempos son distintos, eh... los recursos, los recursos materiales también, eh... la creatividad del profesor para presentar todo este tema de manera amigable (...) tener su máquina porque es importantísimo partir con su máquina y no partir con la regleta, **¿por qué se parte con la regleta a veces?**, porque es más barato, pero les genera confusión, les genera verdadera dislexia por el tema de la posición de las letras espacialmente, entonces lo ideal es partir con su máquina (...).*

- Considerar tiempo de aprendizaje.
- Recursos materiales innovadores.
- Instrumentos de lectoescritura en braille.
- Anticipar materiales, espacio y contenidos.
- Apoyos físicos
- Espacio estructurado y ordenado.
- Mantener objetivo
- Buscar una metodología flexible.

Profesional
especialista 1

*Eh... varias, muchas... eh... ¿tú me hablas como las sugerencias de acceso?, **-claro,** bueno sentarse adelante, tiene que estar cercano al profesor, eh... debe tener una mesa más grande o dos mesas juntas, lo ideal es que sea una mesa grande, para que pueda tener su Perkins y pueda tener todos sus materiales de apoyo, la Perkins, la regleta el*

punzón, (...) necesita estar sentado ojalá cerca de un compañero que lo pueda apoyar cuando queda atrasado, no debe estar sentado solo, eh... el necesita tener un lugar al inicio de la sala donde colgar su bastón, necesita tener un lugar donde tener los materiales específicos para él sus libros en braille, todo lo que va a guardar dentro de la sala de clases, la regleta, etc. Eso debe estar definido con anterioridad para que quede cercano, de fácil acceso y no se mueva durante todo el año en lo posible, eso... eso es a nivel físico, a nivel académico, los profesores deben anticipar las guías, las pruebas, deben anticipar todas las materias que el alumno va a recibir, sobre todo lo que está escrito en el pizarrón, debe ser entregado en un documento escrito cuando el niño es pequeño, también puede ser... también deben aceptar que las clases puedan ser grabadas con los celulares, con los mp3 que ahora se usan, porque el alumno así no eh... tienen carencia en la entrega de contenidos, (...) eh... obviamente esa prueba o esa guía que se le entrega va adecuada porque el alumno no ve, (...) nunca debe perder el objetivo que él tiene, cuál es el objetivo que tiene esa guía,

eso es lo que tiene que perseguir, no la metodología

Alumnos observados.

3. ¿Qué aprendiste primero a leer o a escribir o ambas al mismo tiempo?

Alumno 3

A escribir, antes yo estaba con los cajetines con esos aprendí a escribir. (...) Primero me aprendí (...) las vocales y luego el alfabeto luego todo los signos y luego la regleta y luego las estenografías (...)

- Escribir inicia con las vocales luego alfabeto.

- Alfabeto internalizado.

Alumno 2

Parece que a escribir primero (...)
- ¿Qué has aprendido en CEMIVI? *Hartas cosas, a leer, escribir, algunas veces hago mis tareas (...)*

- Inicia el proceso de lectoescritura común.

4. ¿Qué es lo más fácil y difícil de aprender a leer y a escribir en braille?

Alumno 3

(...) lo que más me costó fue aprender a escribir bien en braille con la máquina Perkins. Primero aprendí a hacerlo en la máquina y luego en la regleta. Pero en la regleta me costó mucho más (...)

- Menor dificultad en la lectura de textos cortos y escritura en la máquina Perkins.

- Mayor dificultad en lectura de textos largos y escritura en regleta.

Alumno 2

Lo más fácil es que ya no confundo tanto las letras que se parecen (...)
- ¿Y lo más difícil? *Lo más difícil es que cuando leo hay muchas letras y no le ponen dibujos*

Alumno 1

¿Qué has aprendido en CEMIVI? *Braille, usar la Perkins, la regleta y el punzón.*

	5. Actualmente ¿qué estás aprendiendo del sistema braille, tanto en lectura como escritura?	Alumno 3	<i>(...) en escritura estoy aprendiendo los signos (...) y también las estenografías. Ah y ahora estoy con la regleta (...) Y en lectura nada. Porque ya se leer todo (...) Eso sí estoy leyendo con los dedos de las dos manos, casi nadie lee así.</i>	- Internalización del alfabeto con cajetín. - Cajetín, Perkins, regleta, estenografías.
		Alumno 2	<i>(...) todavía estoy trabajando con la Perkins y ya se leer y escribir pero la tía no me deja todavía aprender a escribir con la regleta (...)</i>	- Lectura unimanual. - Lectura bimanual.
		Alumno 1	<i>- ¿Qué actividades de CEMIVI son más difíciles? ¿Cuáles son más fáciles? Una tarea que me mandó la tía ¿qué tenías que hacer en esa tarea? Contar las tapitas de los cajetines. Hacer tareas cortitas con el punzón y los cajetines ¿para qué sirven los cajetines? Para marcar las vocales con los tarugos, la “a” ¿y cómo es la vocal “a”? El punto 1.</i>	
Madres de alumnos observados	3. ¿Qué fortalezas y dificultades ha presentado su hijo en el proceso de aprendizaje del	Madre 3	<i>(...) siempre tuvo las ganas la C.G, nunca se vio chiquitita ante eso. ¡Ah! Si lo que le aburría (...) era que siempre tenía que hacer la misma letra varias veces (...) confundía la “e”, con la “i”, pero básicamente era eso (...) En la lectura ahí sipo’ le costó diferenciar las palabras cortas, los espacios. Sipo si empezó lentito la l con la a, uno tenía</i>	- Proceso de menos dificultad escritura en braille. - Motricidad gruesa. - Sentido de la audición.

sistema braille?

que decirle como era la letra, no le podía decir la eme sino la m, todo con sonido, eso fue lo otro que le sirvió mucho a C.G, con sonido, todo con sonido. El abecedario era todo con sonido. (...) tiene buena memoria, retiene súper bien la información. Y si le cuesta la repasa, la repasa hasta que se le quede aquí grabada (se indica la cabeza).

- Motivación.
- Lectura braille.
- Motricidad fina.
- Sensibilización táctil.

Madre 1

Se la hace más fácil el tema del cajetín con los tarugos, pero cuando ella se desconcentra un poco, se frustra mucho, no quiere nada. ¿y la mayor dificultad? Yo creo que reconocer más los puntitos al leer.

4. Su hijo/a ¿aprendió a leer y escribir al mismo tiempo que sus compañeros de curso?

Madre 2

Sí, - ¿y qué es lo que aprendió primero el, a leer o escribir? - (...) a leer primero porque R.C iba leyendo y escribiendo, leyendo y escribiendo, así por lo menos lo vi yo, porque él aprendió a leer aquí (en CEMIVI), (...) empezó a venir aquí cuando tenía un año y medio y ya en kínder empezó a leer, tenía como 5 años, (...) empezó chiquitito con el... cuaderno de apresto parece que era y el cajetín.

- Estimulación temprana.
 - Apresto braille.
 - Estimulación sensorial.
 - Apoyo de centro específico en el proceso de
-

		Madre 1	<i>Centrándonos en el apresto al braille Yo la encuentro atrasada porque los niños van con las vocales, a leerlas y escribirlas, en cambio la K.B se sabe el orden de los puntos de las vocales pero no las reconoce en una hoja, reconoce la pura “a”, pero las otras (...)</i>	lectoescritura - Iniciar antes el aprendizaje. - Compensar retraso lectoescritor.
Docentes unidades educativas.	3. En general ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la lectura? ¿Cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la escritura?	Docente 4	<i>(...) la etapa de la lectura de reconocer el fonema, eh... identificarlos dentro de una palabra relacionada al fonema – grafemas, ya... y lectura, escritura de reconocimiento, decodificación, desintegración y volver a reestructurar la palabra, (...) Y en la escritura está... identificación gráfica, (...) fonema, grafema, fonema – grafema y también se realiza el proceso de reconocimiento a través de lo visual y lo gráfico de las palabras familiares y después palabras nuevas.</i>	- Proceso totalmente visual y gráfico. - Primera lectura mediante reconocimiento visual.
		Docente 2	<i>(...) como te digo primero la grafo motricidad, después la identificación de sonidos iniciales y finales, las rimas, separación silábica, y... ya ahí se empieza con el desarrollo de la palabra, ampliando el vocabulario, lo fónico, los fonemas, ya después, tú estás viendo cómo se forma una silaba, con dos sonidos y... después hasta que</i>	

llegas a la palabra... - La lectura y escritura ¿se dan de forma conjunta o por separado? Y yo diría que primero es la lectura, si porque les cuesta mucho a ellos la escritura, ya porque, primero conocen ellos la palabra visualmente (...)

4. Las etapas anteriormente mencionadas ¿son las mismas al incorporar el sistema braille en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?

Docente 2

Sí, porque primero ella son solo sonidos, y después ya empieza, por ejemplo, cuando ella ya identifico la... como te dijera, se familiarizó con el sonido, entonces ahí ya, después uno se pone con el braille, y... la grafo motricidad ella también la trabajaba pero con el dedo, (...) eso todo se hacía con material eh... como te dijera... con relieve, entonces ella con el dedo iba siguiendo las líneas. Y los demás mayormente con sonido, ya, generalmente con sonido, porque por ejemplo, el sistema braille es un punto, entonces, según el punto y para qué lado estén, y la cantidad de puntos que tenga, va a significar una letra, entonces, después de que ya se familiarizó con el sonido tuvimos que aplicar el sistema braille, sí, ella acá trabajaba con el cajetín pero... , entonces si ella tenía el apoyo de, que prácticamente ese apoyo era más que nada con la encargada de CEMIVI, claro, porque ella (C.G) asiste de

- Internalización del concepto con experiencias concretas.
- Mismas etapas.
- Apoyo específico.
- Apoyo de especialistas.
- Apoyo de centro específico.

sala cuna a CEMIVI, entonces todo lo que era escritura en braille, lo trabajaban allá, y acá (Escuela España) todo lo que era la parte de material concreto y... y trabajar audio y tacto, si. Pero siempre fue el mismo proceso que hicieron sus compañeros.

Docente 5

(...) De la misma manera, con la única diferencia que cuando los niños, con la típica grafo motricidad de la "a" (...) para C.G era un punto, en el cajetín. Y por ejemplo, (...) busca palabras que vengan con e o la imagen, a C.G se le facilitaban objetos que fueran con esa letra, ella por ejemplo era mucho más material concreto que el resto de los chiquillos que podían hacer dibujos o siluetas.

Prof. Especialistas

3. Según su conocimiento ¿el proceso de lectura y escritura utilizando el sistema braille, se adquiere en conjunto o de forma separada

Profesional especialista 2

(...) que va a depender de la persona, va a depender del niño, porque hay niños donde el proceso más o menos van a la par con sus compañeros, pero en otros no, y no pasa por un tema de capacidades cognitivas, pasa por un tema de motivación, pasa por un tema de habilidades motrices finas, por un tema de atención(...) ,además tienen un buen sistema de apoyo familiar, un buen sistema de apoyo en el colegio, donde hay un profesor que se

- Red de apoyo (colegio-familia)
- Habilidades motrices.
- Motivación.
- Procesos cognitivos.

en los alumnos
ciegos?

interesa por aprender braille (...) yo no he visto ni siquiera en el estudiante ciego con más habilidades intelectuales que he tenido que haya ido igual que sus compañeros, pero si después de un tiempo logran ponerse al día y los alcanzan (...) Ya pero generalizando, que se daría primero, ¿la lectura o la escritura en un alumno ciego?, - ah... en un alumno, la lectura, la lectura si, si.

- Capacidades y características individuales.

- Enseñanza del código.

- Lectura en braille de mayor dificultad.

- Escritura en braille de menos dificultad.

Profesional
especialista 1

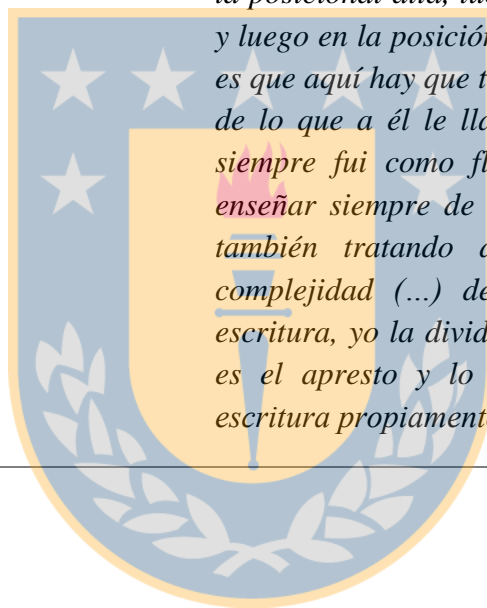
Juntos, yo los enseño juntos, en forma paralela, si, siempre (...) si es una persona que por primera vez le vas a enseñar el sistema braille generalmente yo, empiezo primero con todo el apresto, lo que es el desarrollo táctil, preparando para la lectura y paralelo a eso empiezo a trabajar con los macro cajetines eh... en lo que es escritura, y así voy siempre, de esto mi experiencia me dice que la escritura es más fácil y la lectura más difícil, por eso empezamos por la lectura en el apresto con el desarrollo táctil.

4. Según su criterio ¿cuáles son y en qué consisten las etapas del proceso de lectura y escritura utilizando el sistema braille?

Profesional
especialista 2

En etapas, mira lo que pasa es que aquí hay métodos distintos, sinceramente te digo, aquí hay métodos que plantean el aprendizaje de lectura y escritura (...) es por el posicionamiento, en donde parten primero enseñando las letras del alfabeto que están en la posicional alta, luego en la posición media y luego en la posición baja, ya eh... la verdad es que aquí hay que tratar de enseñar a través de lo que a él le llame la atención (...) ahí siempre fui como flexible en el sentido de enseñar siempre de acuerdo al interés, pero también tratando de asociarlo a alguna complejidad (...) de inicio a la lectura y escritura, yo la dividiría en dos cosas, lo que es el apresto y lo que es la lectura y la escritura propiamente tal (...)

- Aprendizaje significativo.
- Complejidad progresiva.
- Aprendizaje metódico.
- Flexibilidad metodológica.
- Internalización del alfabeto braille mediante el cajetín.
- Seriación del alfabeto braille.



Profesional
especialista 1

(...) los niños primero tienen que tener nociones básicas de hartas cosas cuando son pequeños, tienen que tener todas las nociones temporales, espaciales, traslaciones espaciales, hay que agregar la noción al medio, eso como los conceptos, tiene que desarrollar todo lo táctil, reconocer semejanzas, diferencias, seguir líneas, etc. Todo el apresto táctil que el niño necesita, después tiene que eh... entender e internalizar lo que es el cajetín braille, en su cuerpo, en elementos concretos, más grandes, hasta minimizarlo hasta llegar al cajetín real, y de ahí seguimos con todas las etapas que tiene que ver con el reconocimiento de los puntos, la ubicación espacial de los puntos en el cajetín y así empezamos con las series, tienes en braille, al menos, me parece que son seis series (...)

5. ¿Cuáles son los errores frecuentes en el proceso de adquisición de la lectura y escritura braille?

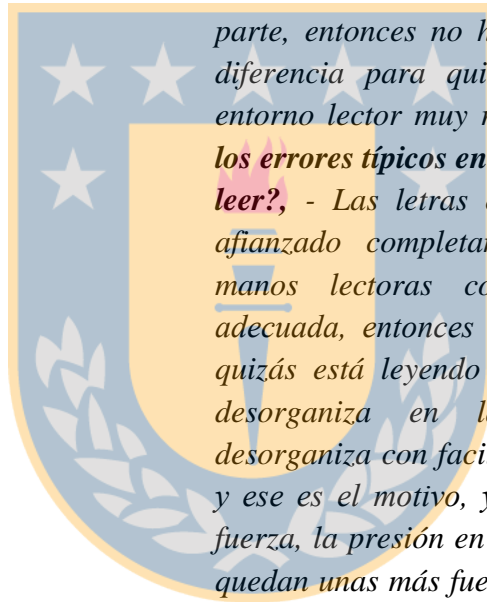
Profesional
especialista 2

Presionar, presionar a los niños, eh... no respetar sus tiempos, que no haya una sistematicidad, o sea, que se trabaje una letra que quizás no está del todo afianzada y partimos con otra y vamos como agobiando, no es un proceso organizado(...) también es un error que es parte de acelerar el proceso, de querer terminarlo ya y partamos luego

- Barrera social
- Carencia entorno lector para la persona ciega.
Masificación del braille.

*con... y no haberlo presentado de manera motivadora (...) también lo que es un error a través de... así como un error social, así como viendo barreras en todo nivel, el hecho de que el braille no esté... eh... como masificado, como generalizado, que los chicos no encuentren braille en cualquier parte, entonces no hay un entorno lector, a diferencia para quienes vemos que es un entorno lector muy rico (...) **-¿cuáles serían los errores típicos en los niños al escribir o al leer?**, - Las letras en espejo (...) no tener afianzado completamente el tema de las manos lectoras con la técnica lectora adecuada, entonces que pasa... que el niño quizás está leyendo bien, lee bien, pero se desorganiza en la página (...) eh... desorganiza con facilidad dentro de una hoja y ese es el motivo, y en la escritura el... la fuerza, la presión en las teclas que a veces le quedan unas más fuertes, más marcadas, más débiles, cuando pasan a la regleta lo mismo, que ahí se cambian de punto, algunos puntos le quedan más marcados y otros quedan como muy débiles.*

- Baja tolerancia al error.
- Orientación espacial en la hoja.
- Tonicidad.
- Disociación de los dedos de cada mano.
- Coordinación manual.



Profesional
especialista 1

De parte del niño los errores frecuentes, una que no tenga bien desarrollada la parte táctil, sobre todo en los dedos lectores que no tenga una buena postura corporal porque para poder leer él debe saber que debe tener una buena (...) debe haber adquirido fuerza en sus dedos para poder escribir si es que lo va a hacer en braille, bueno en regleta también, para la presión del punzón, bueno cuando ya tenemos el proceso de lectura, ellos hacen omisiones, se comen espacios, no separan las palabras, hacen inversión de letras (...) omiten signos ortográficos, como la mayúscula, o de puntuación como la coma y punto.

**Alumnos
observados.**

6. ¿Cómo sería para ti una clase ideal de lenguaje?

Alumno 3

Eh... con el dibujo del texto, con el texto y ¡con todo! Adaptado. Que se pueda saber todo lo que yo... lo que el profesor tiene en la pizarra. Que a veces la tía muestra cosas y no me las cuentan (...), hay algunas profesoras nomas que lo hacen. Pero la tía de artes y música me cuentan todo (...). Y también sería que nos sentáramos de a uno y que tuviera todo adaptado.

- Metodologías que prioricen el canal auditivo.

- Verbalización de lo visual.

Alumno 2

Que mis compañeros estuvieran callados porque no puedo escuchar, a veces salimos a

el patio un rato a leer y eso también es bacán pero siempre alguien tiene que hacer ruido (...)

7. ¿Cómo aprendiste a leer y escribir utilizando el sistema braille?

Alumno 3

Con un papel... con la máquina... tía es que no sabría decirle... mmm con cajetín primero tía, con un cajetín que se le insertaban los puntos, tarugos... (...) Igual me costó un poco aprender el sistema braille, porque primero en la máquina no me resulto muy bien así a la primera pero después pude ir mejorando igual que me pasa con la regleta. Para aprender a leer, la tía primero me mostró unas letras y yo tenía que leerlas, como yo no sabía leer (...) la tía me dice que tengo que reconocer las letras y juntarlas para hacerlas palabras... y hago así entonces (junta ambos dedos índices y los pasa por el papel) yo leo así... ¡yo siempre leo así! En braille en mi casa, en mi escuela... siempre leo así... así entiendo las palabras. Y a escribir (...) no podía entonces ocupe las letras así, así, así (marca con los dedos el orden de los puntos de cada letra) y dijo la tía que las juntaras para hacer las palabras, entonces ahí empecé un punto la a, la b, 1-2, la c, 1-4.

- Construcción del concepto.
- Objetos concretos.
- Aprendizaje con dificultad progresiva.

		Alumno 2	<i>Igual como la K.B (...) con el cuadernillo de apresto parece, veía puros dibujos, casi nada de letras. (...) Me mostró el cajetín, los tarugos y parece que me decía como tenía que ponerlos, así como lo hacen con la K.B pero más fome porque a mí no me aplaudían parece... y me hacían ver imágenes y cosas con mis manos, no me acuerdo que más... parece que era más chico que no me acuerdo.</i>	
Madres de alumnos observados	5. ¿Cómo aprendió a leer y escribir su hijo(a) en el colegio?	Madre 3	<i>Igual que todos lo mismo, claro que las palabras venían escritas ya en braille, (...) fue un proceso largo pero a la vez bueno porque ella después estaba feliz cuando ya sabía que la palabra decía algo, empezó a entender los puntos, porque era 1-2-3, 4-5-6 y no 123456789... (...) Pero yo creo que en primero agarró el hilo con los compañeros, hacían las mismas tareas, entonces ya la tía se manejaba más.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo específico e individualizado en proceso lectoescritor. - Actividades no funcionales. - Internalización del cajetín. - Comprensión del código.
		Madre 1	<i>Yo sé que con la tía Tania en diferencial, la tía le tiene cosas con los puntitos, le pone una hoja por ejemplo con la pura "a" y donde pilla la "a" tiene que pegar una pegatina eso es como para reconocer un poco más la "a".(...)</i>	

6. En CEMIVI
¿cómo le
enseñaron el
sistema braille a
su hijo/a?

Madre 2

Empezaron con el tema de las texturas, el cuaderno de apresto... y ahí después empezó con el cajetín movimiento con las manos cuando lee y en kínder ya empezó con la Perkins, si porque en kínder ya fue a concurso de Perkins y sacó segundo lugar, esa vez participo con la C.G, nadie sabía que el R.C estaba en Kínder, sí que ya había concursado y no lo podían sacar, sí que esa vez el R.C sacó segundo lugar y la C.G primero, ya después cuando pasó a primero volvió a concursar y sacó primer lugar, (...)

- Estimulación temprana
- Apresto braille.
- Ingresan con alfabeto braille internalizado a la educación formal.
- Apoyo específico en el proceso lectoescritor.

Madre 3

Aquí conocimos el braille con la tía Paulina, (suspiro). Por lo que me acuerdo ella nos enseñó con cajetines, que era un cajetín, porque... quien era Luis Braille, por qué lo creo, los puntos, cuántos puntos eran, eh como se escribió... no se las vocales, que la "a", era un punto y así sucesivamente hasta que después ya empezamos con cajetines, después ya con unos tableros que teníamos nosotros y que tenían puros puntos, anda puros cajetines pegados y ahí empezamos a juntar las palabras por ejemplo casa o lava la ropa (hace el gesto de cada palabra en un reglón) así de a poquito, todo eso con puro cajetín.. También lo trabajamos con las cajas

- Nivelación aprendizaje con alumnos videntes de la misma edad.

			<p><i>de huevos, sobre todo los puntos 1-2-3-4-5-6, 1-2-3-4-5-6... lo hacíamos saltados eh 2-3, 1-5, 1-3-6, eso era mucho de eso para practicar el orden de los puntos y después ya uno empezó como ah ya... ¿captaste bien? ¿Sí? A ya empezaste con la Perkins (...)</i></p>	
Docentes unidades educativas	5. ¿Cómo se realizó el primer acercamiento a la lectura y la escritura en el alumno ciego?	Docente 5	<p><i>De manera verbal, todo verbalizado. Es que como te digo ya venía ya, entonces ese es un rol que hizo la educadora de párvulo. Porque la C.G ya sabía leer y escribir cuando llegó en primero, y no se me hizo difícil para mí ese proceso, pero... después, cuando ya empezamos con las historias más largas, con los cuentos más largos, era siempre el cajetín o la Perkins (...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia fonológica. - Coordinación entre escuela regular y centro de apoyo específico. - Reforzar mismas actividades con mismas metodologías. - Verbalización.
		Docente 1	<p><i>El primer acercamiento a la lectura sería a través de la conciencia fonológica, la lectura de cuentos y en la escritura netamente el trabajo del libro de apresto a la lectoescritura que le hicieron en CEMIVI y que lo trabajamos acá en la escuela y trabajar en actividades como punzar, rasgar, etc.</i></p>	
	6. Para enseñar a leer y a escribir a un alumno vidente y un alumno ciego	Docente 4	<p><i>Para enseñar a un alumno vidente utilizo diferentes estrategias, por ejemplo puede ser visual, puede ser el método global, lo que significa que se le enseña la palabra completa al niño, por lo tanto la ven visualmente y la</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se limita a la enseñanza del código. - Modelo alfabético o

¿Utiliza diferentes metodologías al enseñar con el sistema braille?
¿Cuáles y en qué consisten?

reconocen, después está la analítica, donde se le enseña solamente un fonema y... marcando con un color, por ejemplo un color verde, entonces reconoce solamente ese fonema, y el equilibrado, donde se utiliza las eh... las cualidades de ambos, el global y del analítico y se puede segmentar la palabra, se puede achicar, agrandar o agregar ... y tipos de metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura, dependiendo de las características de cada alumno y en relación... a la metodología de la enseñanza del método braille quien está encargado de eso puntualmente es la profesora de educación diferencial (...)

silábico.
- Método global no inclusivo.
- Reconocimiento visual.
- Método luz.
- Aprendizaje concreto.
- Utiliza más de un canal para el acceso al aprendizaje. (auditivo, visual)
- Metodología flexible, adaptable.

Docente 2

En este caso no, yo tengo la experiencia con ella de que no fue necesario, a lo mejor si no hubiese sido un alumno tan avanzado como ella, y a lo mejor hubiera tenido un poco más de dificultad y hubiera que haber aplicado otra metodología. En este curso se utilizó el método luz, el método luz es un silabario en donde los sonidos de las letras se relacionan con los sonidos onomatopéyicos de la naturaleza, ya, ese es la única diferencia, ya, por ejemplo la /m/ que el silabario tradicional está acostumbrado a

relacionarlo a una, a un dibujo que comience con ese sonido ya, acá en este caso, es el sonido que realiza el animalito ya, eh... no es..., por ejemplo eh... el nombre de la vaca comienza con la /v/, en el silabario tradicional hubiesen relacionado el dibujo de la vaca con la letra v, pero en el silabario luz la vaca se relaciona con el sonido /m/, que es el sonido que hace cuando muge, entonces esa es la diferencia, que el niño aprende de forma concreta ya, ya y en forma comprensiva, porque inmediatamente el sonido él lo está relacionando con una imagen, y entonces por ejemplo para un niño que le cause más dificultad, tú le puedes decir: pero acuérdate como hace la vaquita.- y ahí el niño al tiro va a relacionar el sonido con el que hace la vaquita. Y con ese se trabajó con la C.G con la única diferencia que su silabario era hecho en relieve.

Prof. Especialistas	6. ¿Cómo se enseña a leer a un alumno ciego?	Profesional especialista 2	<p><i>Yo creo que primero, motivando con la lectura en general, de un modo ver que es todo un mundo de conocimientos que se amplía cuando una persona cede a la lectura que es lo mínimo que se intenta hacer con un niño ciego y... presentándole el braille como un sistema amigo, nosotros por ejemplo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación afectiva. - Aprendizaje concreto con objetos. - Construcción
----------------------------	--	----------------------------	---	---

teníamos la metodología de que siempre lo presentábamos como el señor cajetín, o el amigo cajetín, hay niños que le llaman el “Brai” como una forma más cariñosa de acercarse a él y eso siempre asociado a cosas que ellos puedan tocar, palpar y aprender táctil, por ejemplo, si vamos a presentar, tal como se hace con un niño que ve, pero representado en relieve, o sea por ejemplo, si vamos a presentar la “a”, presentar la “a” y presentar un objeto que empiece con “a” y que tenga su representación en relieve, más o menos el mismo proceso y... ser organizado (...)

Profesional
especialista 1

Primero, primero, empezar con todo lo que es corporal, cierto, lateralidad, conciencia del cuerpo, porque si no tienes conciencia de su cuerpo no te vas a poder sentar bien, no vas a poder poner los brazos, bueno eh... entonces, esto se trabaja en orientación y movilidad eh... y la lectura tiene que ver principalmente con la orientación espacial y el desarrollo táctil, eh... eso es pero cada uno de estos tiene muchos puntos dentro.

7. ¿De qué
manera se
enseña a escribir

Profesional
especialista 2

Con la escritura hay que ser súper metódico, hay que practicar mucho (...) permitirle que se equivoque, trabajar mucho con ellos, a - Movimiento coactivo.

a un alumno
ciego?

veces, por ejemplo con la máquina partíamos usando el mano sobre mano para que el sintiera las pulsaciones, las fuerzas que se ejercían, que dedo era que iba en tal o cual tecla, entonces la técnica de mano sobre mano, eran las manos del niño sobre las manos nuestras para ir percibiendo los movimientos y todo lo que uno hace al rayar la hoja y es lo importante y es lo que es necesario, y dar muchos ejercicios progresivos por ejemplo de... de hacer líneas completas con una determinada tecla o numeración verdad y después con otra o hacer líneas más largas o más cortas, es como hacer proceso de apresto, pero ya más relacionado al braille propiamente tal.

- Aprendizaje progresivo.
- Práctica constante.
- Diversos tipos de materiales para trabajar un mismo aprendizaje.
- Ofrecer múltiples estrategias de intervención
- DUA.

Profesional
especialista 1

La escritura es mucho más fácil de enseñar, eh... yo creo que en la escritura lo más importante es el material adecuado, un material rico al menos unos 6 o 7 materiales para enseñar a internalizar la posición del puntos, te vai' por un tubo, y en eso uno se tiene que detener al menos unas 4 o 5 sesiones trabajadas a full.

8. ¿Pueden
existir diferentes
metodologías

Profesional
especialista 2

Si existen, yo conozco por lo menos tres formas distintas de enseñar braille, y... si tú me preguntas con cual me quedo, me quedo

- Experiencias previas

para enseñar el sistema braille?

con lo que sea más cómodo al niño, (...) y si hay que variar el método hay que hacerlo.

enriquecedoras.

Profesional especialista 1

Existen diferentes metodologías, al menos la que yo enseñé es la que me enseñaron en la universidad. (...) y lo que voy rescatando a través de la experiencia, (...) hay metodologías que se basan más en la escritura de las letras, empiezan inmediatamente con las vocales, inmediatamente con las consonantes, (...) yo me baso como en lo previo, en el apresto y la internalización de la orientación espacial de los puntos, ese es como mi fuerte, pero hay otras personas que no lo hacen así y puede que también les funcione. (...) en algunos lados eh... inmediatamente en primero básico utilizan la regleta al tiro, yo no lo hago así y tiene que ver que yo no lo hago así porque siento que los alumnos no están preparados para la inversión de los puntos, es muy difícil hasta para un adulto, yo enseñé braille en la universidad y es muy difícil (..)

- Metodologías funcionales.

- Flexible a las características del alumno.

- Método punto a punto.

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2.2 Codificación relacional.

Una vez codificadas y categorizadas las unidades mínimas de significado, se revisó cuidadosamente la constancia de algunas categorías en las diferentes respuestas analizadas, lo cual permitió la agrupación de estas en conceptos unificadores, dando origen a una categoría de mayor grado o sub categorías (tabla 3).

A continuación se expone una descripción detallada de lo que se entenderá por cada subcategoría, identificadas en la codificación relacional.

- **Adecuaciones de acceso:** por adecuaciones de acceso se entenderán todas aquellas acciones que “intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes.” (MINEDUC, 2015, p.27). Tales como la organización y ubicación espacial de sus materiales dentro del aula, la transcripción del material escrito en tinta al código braille, la adecuación de imágenes a objetos concretos o en relieve, incorporación de instrumentos que faciliten la escritura de alumno con DV en condición de ceguera y la priorización de canal auditivo y táctil, para la recepción de la información.

- **Aprendizaje del código braille:** es una de las necesidades fundamentales que presentan todos los alumnos con DV en condición de ceguera al momento de iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura en la educación formal, por lo que requieren de la incorporación de un sistema alternativo de lectura y escritura como el braille. Para ello necesitan familiarizarse con el código de manera temprana, anticipándose al proceso de lectoescritura que realizan los alumnos videntes con el inicio de la educación formal.

- **Instrumentos de la lectoescritura braille:** corresponden a todos los materiales específicos que permiten la lectura y escritura braille. Entre ellos encontramos instrumentos mecánicos como la máquina Perkins, instrumentos manuales como la regleta y el punzón, y por último encontramos instrumentos informáticos como el braille hablado y la línea braille.

- **Verbalización:** se refiere a la necesidad que presentan los estudiantes en condición de ceguera por conocer el entorno en el que se desarrollan. En el ámbito educativo es fundamental comunicar al alumno ciego toda la información visual presente en la ejecución de las clases, para que acceda en igualdad de condiciones que sus pares. También con verbalización se engloba la capacidad adecuada de describir, expresar y anticipar detalladamente toda acción, instrucción e incluso situación en que el alumno ciego se encuentre inmerso, mediante el uso de un lenguaje concreto y sin titubeos, evitando situaciones sorpresas que afecten su estado emocional

- **Profesionales competentes en la educación:** el alumno con DV en condición de ceguera precisa de una atención personalizada en cuanto al proceso de lectoescritura, proporcionada por especialistas en DV y en el sistema braille. En la educación formal, dado su diagnóstico el alumno contará con la atención del profesor regular y del profesor diferencial, quienes deben obligatoriamente estar capacitados en lectoescritura braille, además de considerar todas las adecuaciones de acceso en la planificación de sus actividades y permanecer en constante perfeccionamiento de sus metodologías de enseñanza, incorporando el sistema braille. Cabe mencionar que es de gran apoyo contar con un asistente de sala que igualmente domine el sistema braille a la perfección para la transcripción y adecuación del material requerido para la ejecución de las planificaciones diarias.

- **Red de apoyo:** consiste en el grupo humano que rodea al alumno ciego en su diario vivir, conformado por la familia, y un equipo de especialistas de tipo transdisciplinar. Esta red de apoyo tiene por objetivo favorecer la autonomía del alumno en las diferentes áreas en las que se desenvuelve, siendo las principales fuentes de apoyo, seguridad y motivación del alumno. Es importante que este grupo humano permanezca en constante comunicación, para articular y ejecutar un trabajo coordinado enfocado siempre a un mismo objetivo.

- **Proceso de lectoescritura:** corresponde a la sub categoría que contiene la descripción de las diferentes etapas del proceso de aprendizaje de la lectoescritura incorporando el código braille. Es importante aclarar que el proceso de escritura y de lectura en braille corresponde a una misma etapa del proceso de lectoescritura, ya que se dan de forma paralela. Pero que en esta ocasión serán tratadas por separado para obtener una descripción con mayor detalle.

a) Apresto en braille: corresponderá a una de las primeras etapas en que dividimos el proceso de lectoescritura braille, se entiende por todas aquellas actividades que están dirigidas a la estimulación del niño con DV en condición de ceguera para un desarrollo adecuado del esquema corporal y de las habilidades psicomotrices finas y gruesas. Para posteriormente trabajar la sensibilización táctil y el reconocimiento de objetos y formas “con variación progresiva del tamaño y complejidad, e incorporar conceptos básicos vinculados a la direccionalidad, a la secuenciación, a la comparación de igualdades y diferencias, y las nociones de cantidad” (Barrientos y Peña, 1999, p.12). Igualmente la incorporación de conceptos vinculados a las nociones temporales y espaciales, siendo estos últimos conceptos fundamentales para la internalización del cajetín, proceso con el cual concluiría la etapa de apresto braille.

b) Escritura braille: este proceso inicia con el reconocimiento del código, el cual se da mediante la escritura en el macro cajetín¹⁴, comenzando con el aprendizaje y memorización del código correspondiente a cada vocal para posteriormente pasar al aprendizaje y memorización de todo el alfabeto. Una vez internalizado el alfabeto braille se procede a la escritura mecánica mediante la utilización de la máquina Perkins, hasta lograr dominio total de la escritura en ella, para luego introducir la escritura manual mediante la regleta y el punzón, la cual exige una mayor concentración de parte del alumno al tener que invertir el signo generador para la escritura con estos instrumentos, debiendo memorizar el código ya adquirido de forma invertida. Se puede decir que este proceso de escritura finaliza con la enseñanza de las estenografías, las cuales son abreviaciones de palabras o grupos de palabras, en donde el alumno debe memorizar la combinación de códigos que van a representar una palabra de mayor extensión.

c) Lectura braille: parte después de la adquisición del esquema corporal y de la sensibilización táctil adquirida durante la etapa de apresto en braille. Se inicia con el reconocimiento táctil del signo generador en el papel a través del tacto de los dedos

¹⁴ Representación concreta del signo generador a nivel macro, en donde cada punto corresponde a un orificio. Para formar una letra se deben insertar tarugos de madera en los orificios correspondientes al código de la letra a escribir.

de las manos. Este reconocimiento o exploración se realiza por medio de técnicas manuales específicas, tales como unimanual y bimanual, las cuales se adquieren de forma progresiva en su nivel de complejidad, lo cual, optimizará la velocidad lectora del alumno en condición de ceguera.

- **Enseñanza del código:** esta subcategoría se refiere a la forma en que se enseña el código del alfabeto braille, aprendizaje que se entrega específicamente en el centro de apoyo al cual asisten los alumnos con DV en condición de ceguera.

La metodología utilizada en el centro de apoyo para la enseñanza de este código comienza con el apresto en braille para continuar en la enseñanza del alfabeto, el cual es dividido en series de letras que se organizarán según la posición de los puntos de cada letra y la complejidad de la forma del signo, asegurándose de no enseñar en conjunto dos signos de similar forma como lo es la vocal “e” y la vocal “i”. De esta forma se da paso a la lectura y escritura en braille, continuando con el proceso lectoescritor de forma simultánea con sus pares.

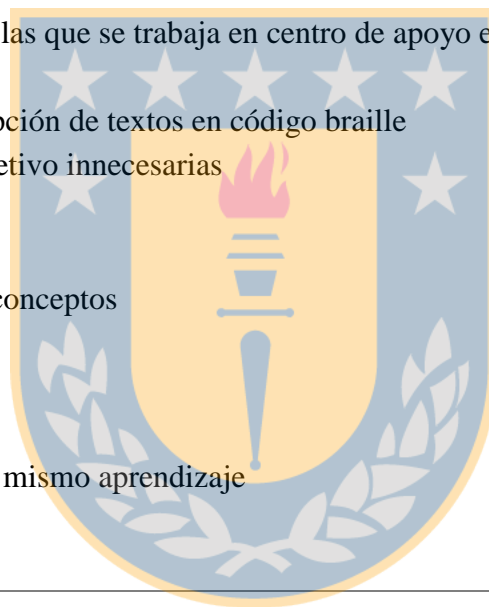
- **Métodos de la lectoescritura en la educación formal:** por último, en esta subcategoría se tratarán los métodos para la enseñanza de la lectoescritura convencional, con los cuales deben desenvolverse los alumnos en condición de ceguera en la educación formal y sobre las características que estos deben tener a la hora de ser aplicados al proceso de lectoescritura, incorporando el sistema braille.

Para iniciar la lectoescritura en alumnos con DV se deben utilizar métodos como el silabario luz, en el que se enseña a partir del fonema y la conciencia fonológica en vez de su reconocimiento netamente gráfico, ya que funciona como un método flexible que se adecúa a las necesidades de apoyo de estos alumnos al considerar más de un canal de recepción de la información y al ofrecer múltiples formas de representación de la información pictórica contenida.

Posterior al reconocimiento fonológico del alfabeto, el método de la enseñanza de la lectoescritura incorporando el aprendizaje del sistema braille debe ser de tipo alfabético o silábico, ya que no se puede presentar mediante el método global por considerar mayormente el canal visual.

Tabla 4. Codificación relacional.

Codificación descriptiva	Codificación relacional (sub categorías)
<ul style="list-style-type: none"> • Material concreto y adaptado • Textos transcritos en su propio código • Disposición de materiales y actividades con las que se trabaja en centro de apoyo específico en el hogar • Adecuación de material en relieve y transcripción de textos en código braille • Adecuaciones significativas en cuanto al objetivo innecesarias • Mantener objetivo de aprendizaje • Considerar tiempo de aprendizaje • Material concreto para la internalización de conceptos • Recursos materiales innovadores • Apoyos físicos • Espacio estructurado y ordenado • Diversos tipos de materiales para trabajar un mismo aprendizaje • Ofrecer múltiples estrategias de intervención • Aprendizaje concreto con objetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuaciones de acceso
<ul style="list-style-type: none"> • Internalizar el código braille • Reconocer y comprender la importancia del braille • Iniciar antes el aprendizaje • Compensar retraso lectoescritor • Aprendizaje metódico 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje del código braille
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de lectoescritura braille 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de lectoescritura



<ul style="list-style-type: none"> • Verbalización de lo visual • Instrucciones, actividades verbalizadas y concretas • Anticipar materiales, espacio y contenidos • Verbalización de lo visual • Verbalización 	<p>braille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbalización
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia previa con alumno ciego conlleva a una generalización • Capacitación de docentes en lectura y escritura braille • Empatía • Eliminar barreras autopuestas. • Conocimiento sobre psicomotricidad, procesos cognitivos y desarrollo sensorio-perceptivo • Conocer y reconocer importancia del braille • Conocer las etapas previas de la lectoescritura incorporando la enseñanza del braille • Conocer y aplicar método silábico o método alfabético con alumnos ciegos • Conocer sobre la DV permanente y sus implicancias • Considerar las características individuales del alumno • Considerar capacidades y características individuales • Comunicar expectativas de aprendizaje al alumno • Realizar capacitaciones en braille 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionales competentes de la educación
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos • Motivación • Apoyo académico: revisar, corregir, reforzar y comprender actividades escolares • Trabajo en equipo, coordinaciones entre escuela y centro de apoyo específico • Refuerzo mediante la práctica constante • Motivación afectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Red de apoyo

-
- Coordinación con especialistas
 - Acordar incorporación de códigos nuevos a la lectura y escritura
 - Apoyo específico e individualizado en proceso lectoescritor
 - Coordinación entre escuela regular y centro de apoyo específico
 - Reforzar las mismas actividades con mismas metodologías
 - Red de apoyo (colegio-familia)

-
- Motricidad gruesa
 - Motricidad fina
 - Sensibilización táctil
 - Estimulación temprana
 - Apresto braille
 - Estimulación sensorial
 - Orientación espacial en la hoja
 - Tonicidad
 - Disociación de los dedos de cada mano
 - Coordinación manual
 - Internalización del cajetín
 - Comprensión del código
 - Estimulación temprana
 - Procesos cognitivos
 - Habilidades motrices



-
- **Proceso de lectoescritura:**
 - a) Apresto braille**
 - b) Escritura braille**
 - c) Lectura braille**

-
- Escribir inicia con las vocales luego alfabeto
 - Alfabeto internalizado
 - Inicia del proceso de lectoescritura común
 - Menor dificultad escritura en la máquina Perkins
 - Mayor dificultad escritura en regleta
-

-
- Internalización del alfabeto con cajetín
 - Cajetín, Perkins, regleta, estenografías
 - Proceso de menor dificultad escritura en braille
 - Complejidad progresiva
 - Seriación del alfabeto braille
 - Aprendizaje con dificultad progresiva
 - Internalización del cajetín
 - Aprendizaje progresivo
 - Práctica constante

-
- Complejidad progresiva
 - Aprendizaje con dificultad progresiva
 - Aprendizaje progresivo
 - Práctica constante
 - Menor dificultad en la lectura de textos cortos
 - Mayor dificultad en lectura de textos largos
 - Lectura unimanual
 - Lectura bimanual
 - Lectura braille
 - Lectura en braille de mayor dificultad



-
- Enseñanza del código
 - Ingresan con alfabeto braille internalizado a la educación formal
 - Método punto a punto
 - Se limita a la enseñanza del código

- **Enseñanza del código.**

-
- Priorizar el canal auditivo, como medio para el aprendizaje
 - Priorizar canal auditivo y táctil
 - Método silábico o método alfabético para la enseñanza de la lectoescritura incorporando el

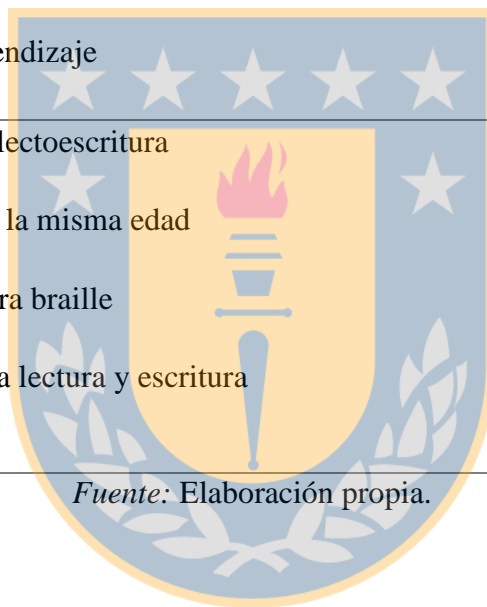
- **Métodos de la lectoescritura en la educación**

braille

- Buscar una metodología flexible
- Flexibilidad metodológica
- Metodologías que prioricen el canal auditivo
- Modelo alfabético o silábico
- Método global no inclusivo
- Método luz
- Utiliza más de un canal para el acceso al aprendizaje
- Metodología flexible, adaptable

-
- Apoyo de centro específico en el proceso de lectoescritura
 - Apoyo específico en el proceso lectoescritor
 - Nivelar aprendizaje con alumnos videntes de la misma edad
 - Apoyo específico
 - Capacitación de docentes en lectura y escritura braille
 - Coordinación con especialistas
 - Acordar incorporación de códigos nuevos a la lectura y escritura
 - Apoyo de especialistas
 - Apoyo de centro específico

-
- **Profesional especialista**



Fuente: Elaboración propia.

4.1.2.3 Codificación selectiva.

En esta última fase de categorización se identificaron cuatro categorías núcleo, las cuales surgieron del análisis de las sub categorías determinadas en la codificación relacional, estas categorías las denominamos como: profesional especialista, profesional competente, sistema braille y adecuaciones de acceso. Las cuatro categorías núcleo articularán todo el sistema categorial construido a lo largo de la investigación (Figura 10).

Para un mayor alcance de nuestra investigación se definirán las categorías núcleo identificadas con sus respectivas sub categorías.

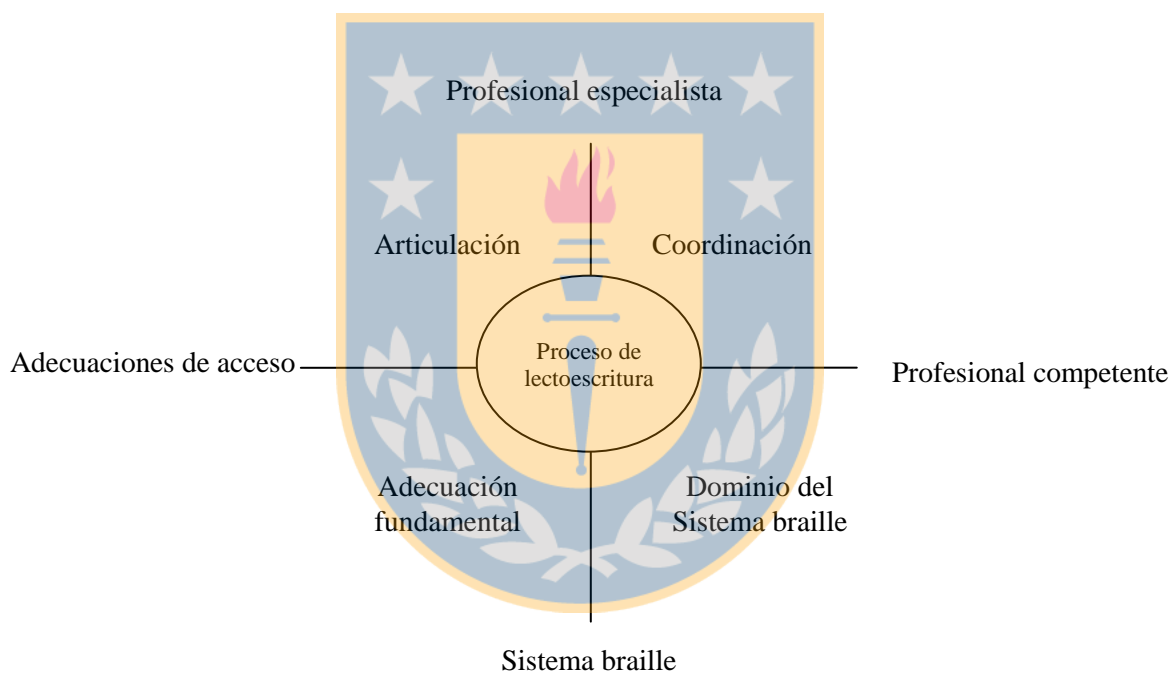


Figura 10. Codificación selectiva

4.1.2.3.1 Categorías núcleo.

- **Profesional especialista:** profesores de educación diferencial con especialidad en problemas de la visión, encargados del proceso de lectoescritura de los alumnos con DV en condición de ceguera, su intervención comienza desde una edad temprana para realizar una estimulación eficaz y comenzar con el acercamiento al sistema braille, cabe destacar que la

intervención que realiza este especialista no tan sólo radica en la enseñanza del sistema braille, sino también en la enseñanza de técnicas de orientación y movilidad, actividades de la vida diaria y tiflotecnología.

- **Profesional competente:** profesor encargado de la enseñanza de la lectoescritura en la educación formal, el cual debe estar interesado, motivado e informado sobre las necesidades de apoyo que requiere el alumno, además debe estar en contacto permanente con el profesional especialista, ya sea para participar de las capacitaciones que este le brinde como para coordinar en conjunto la forma de abordar los contenidos y evaluar las estrategias utilizadas con el alumno en condición de ceguera, este profesional también debe tener nociones de las técnicas propias de la condición visual que presentan los alumnos además del conocimiento de las metodologías alfabetizadoras para que logre un buen desempeño de manera integral dentro de la educación formal.

- **Sistema braille:** el sistema braille es un sistema unificado, por lo tanto no existen alternativas para optar por la utilización de otro código táctil, es por esto que el aprendizaje del alfabeto braille es indispensable dentro del proceso de lectoescritura en los alumnos ciegos, de esta manera el profesor competente debe incluir al sistema braille dentro de la enseñanza de la lectoescritura que se imparte en la educación regular.

- **Adecuaciones de acceso:** las adecuaciones de acceso son aquellas que permiten que el alumno en condición de ceguera pueda participar en igualdad de oportunidades de todas las actividades y evaluaciones que se presentan en la educación regular, cabe señalar que la principal adecuación de acceso para este grupo de alumnos es la transcripción del material escrito a su propio código de lectoescritura al sistema braille. Los alumnos con DV no requieren de adecuaciones en el currículo planteado por el Ministerio de Educación como lo son todas las adecuaciones referentes al objetivo de enseñanza, sólo necesitan material concreto, instrumentos específicos para la lectoescritura y la adaptación de todo el material visual que se presenta para los demás alumnos videntes.

4.1.3 Tercer momento: Análisis final

Una vez concluido el segundo momento de análisis donde se realizaron las respectivas codificaciones y análisis de los resultados obtenidos mediante las entrevistas aplicadas y notas de campo realizadas, se procederá a revisar cada proposición, concepto clave y categorías expuestas en análisis anteriores para obtener las conclusiones pertinentes a la investigación, las que serán contrastadas con la teoría existente basada en la problemática investigativa con el fin de descubrir la lógica de las evidencias y otorgar una explicación al suceso que se busca analizar en la investigación, las cuales se describen en el siguiente capítulo.





5.1 Hallazgos y conclusiones

Durante el transcurso de esta investigación sobre el proceso de lectoescritura en alumnos con DV en condición de ceguera, emergieron diferentes temáticas que no constituían parte medular en nuestra investigación, pero que destacan por su reiterada aparición en las respuestas de nuestros diferentes informantes, conformando así los hallazgos de esta investigación, de entre los cuales surge la forma en que estos alumnos se expresan verbalmente en base a la imitación y a las actividades con objetos concretos que emplean sus respectivos profesores para la internalización de conceptos nuevos, por lo que se podría decir que los alumnos ciegos incorporan nuevos conceptos a su vocabulario, mediante su uso contextual y la experiencia concreta que el medio les permite llevar a cabo con estos mismos.

Según Elosúa (1994) en la adquisición del lenguaje se pueden encontrar dos niveles: uno léxico, que hace referencia a las etiquetas léxicas y una conceptual, que hace referencia a las representaciones mentales, por lo tanto “en el proceso de adquisición del lenguaje en niños videntes, y particularmente en todo el componente del desarrollo semántico, el niño debe ir encontrando y haciendo conexiones apropiadas entre estos dos niveles” (p. 75). De esta forma surge la necesidad de indagar sobre la construcción semántica del lenguaje que realizan los niños ciegos, ya que las personas videntes crean imágenes mentales de los conceptos con información que proviene en su mayoría del medio visual, a partir de esto Elosúa (1994) afirma que:

El déficit visual no elimina las imágenes mentales y que los ciegos pueden tener imágenes que poseen muchas características esenciales de objetos visibles, como propiedades espaciales, de texturas y forma, de las imágenes de objetos que no están basadas necesariamente en la percepción visual, aunque pueden tener alguna dificultad al utilizar estrategias de unir y flexibilizar las imágenes mentales (p. 74-75).

A partir de esta dificultad se puede decir que los niños ciegos pueden adquirir el nivel léxico antes o sin adquirir una representación mental, por lo tanto es fundamental que las personas con DV en condición de ceguera tengan acceso a una amplia gama de

experiencias concretas que faciliten la construcción semántica del lenguaje para que de esta forma logren llevar a cabo representaciones mentales que le otorguen significado al concepto.

Para un niño vidente, los estímulos visuales que le entrega el entorno inmediato son fundamentales para comenzar su proceso de lectoescritura, pero en el caso de los niños ciegos ¿de qué forma se estimula el proceso previo de lectura y escritura? A partir de esta pregunta es posible dimensionar la importancia de la motivación en este proceso como un factor primordial para que se logre desarrollar el interés del niño ciego generando las instancias donde el alumno tenga sus primeros acercamientos con la lectura y la escritura, lo cual dependerá de los padres, profesores y del alumno, ya que “entre más experiencias con el mundo que lo rodea tenga el niño o niña con limitación visual, más pronto se acercará a la palabra escrita en sistema braille” (Ruiz, 2000, p.7).

Se puede concluir que existe un mundo letrado para los alumnos videntes que los incentiva a estar constantemente en contacto con la lectoescritura, en cambio los alumnos ciegos no tienen esta oportunidad inmediata de acceso que les exija y motive a aprender a leer y escribir, convirtiéndose en una barrera social al existir una carencia de entorno lector para la persona ciega ya que, el braille es un sistema restringido al tacto que no permite un acercamiento inmediato.

La utilización de un código diferente como el sistema braille presenta una serie de restricciones como se puede dar cuenta de ello específicamente en el acceso inmediato de la lectura, y a su vez una serie de exigencias cognitivas en cuanto a lo que se refiere a escritura en braille, ya que para que se pueda llevar a cabo de forma manual mediante el uso de la regleta y punzón, requiere la inversión de cada código del alfabeto en braille ya adquirido para su posterior lectura, por lo tanto exige al alumno la internalización y dominio total del sistema braille para ser escrito al revés, lo cual exige la reversibilidad del pensamiento a lo cual García (2010) define como la “capacidad para anticipar mentalmente

la variación que se ocasionaría si se ejecutara una acción y a la inversa, para reconstruir el estado inicial anulando mentalmente la transformación hipotéticamente producida”.¹⁵

Desde un enfoque cognitivo, esta capacidad según Piaget (2007) se alcanza en la etapa de operaciones concretas según el desarrollo cognitivo del niño, a su vez indica que los primeros indicios de estructuras reversibles surgen en la etapa sensoriomotriz en donde estas se constituyen desde las trayectorias de los desplazamientos realizados por el niño hasta las primeras nociones de conservación que adquiere, las cuales a este nivel aún son inestables por falta de representación mental. Es por ello que pasando por un pensamiento preoperatorio hasta llegar a la etapa de las operaciones concretas se logra pasar de una acción mecánica a una representación mental adquiriendo tal reversibilidad, la cual según García (2010) se puede dar por compensación o inversión.

Cabe destacar que en los niños ciegos este desarrollo cognitivo tiene un desfase evolutivo en relación a un niño vidente, ya que, “el hecho de tener que acceder a la información mediante el tacto genera una secuencia evolutiva específica” (Checa, Marcos, Martín, Nuñez y Vallés, 1999, p.93). Puesto que la percepción táctil demanda un contacto directo con el entorno a diferencia de la percepción visual que se da de forma inmediata, requiere de instancias que apoyen y guíen esta secuencia evolutiva, por lo tanto una intervención temprana con los especialistas idóneos puede llegar a suplir este desfase evolutivo.

La etapa de aprestamiento según lo mencionado anteriormente en los análisis de esta investigación comprende toda la estimulación necesaria para un desarrollo adecuado del esquema corporal, habilidades psicomotrices finas y gruesas, sensibilización táctil, reconocimiento de objetos, formas y la incorporación de conceptos básicos vinculados a la direccionalidad, secuenciación, comparación de igualdades y diferencias, nociones de cantidad, y nociones temporales y espaciales, que favorecerán la configuración de las

¹⁵ García, J. (2010). *Psicología del desarrollo I, Volumen 1*. Madrid, España: UNED. Recuperado de: [https://books.google.cl/books?id=zCM3cAwxbb0C&pg=PT448&dq=Garc%C3%ADa,+J.+\(2010\).+Psicolog%C3%ADa+del+desarrollo+I,+Volumen+1.+Madrid,+Espa%C3%B1a:+UNED.&hl=es&sa=X&ved=0ahUK EwjRwf39iP7PAhVIhpAKHUBaCI0Q6AEIzAA#v=onepage&q=capacidad%20para%20anticipar%20mentalmente&f=false](https://books.google.cl/books?id=zCM3cAwxbb0C&pg=PT448&dq=Garc%C3%ADa,+J.+(2010).+Psicolog%C3%ADa+del+desarrollo+I,+Volumen+1.+Madrid,+Espa%C3%B1a:+UNED.&hl=es&sa=X&ved=0ahUK EwjRwf39iP7PAhVIhpAKHUBaCI0Q6AEIzAA#v=onepage&q=capacidad%20para%20anticipar%20mentalmente&f=false)

representaciones mentales del niño necesarias para la adquisición de la lectura y escritura en braille en todas sus modalidades, a la par de la educación formal.

Para llevar a cabo el proceso de lectoescritura en un alumno de edad preescolar y de educación básica con DV se debe considerar que este se desarrolla de igual forma que en un alumno vidente, tan sólo se diferencia en la incorporación de un código de transcripción diferente como el sistema braille, por lo tanto es indispensable que se continúe con el apoyo de especialistas en problemas de la visión y en conjunto con los profesores que intervienen en el proceso de lectoescritura de cada alumno en condición de ceguera, a los cuales nos referimos como profesores competentes, quienes participan de coordinaciones permanentes junto con el profesor especialista para la articulación de los nuevos códigos a incorporar en las adecuaciones de acceso que se realizarán para el desarrollo eficaz del alumno en cada clase.

En síntesis, el proceso de lectura y escritura en alumnos ciegos requiere de un profesor especialista en problemas de la visión quien tiene la facultad de capacitar a los profesores que intervienen en el proceso de lectoescritura en la educación formal en las áreas que se requiera. A su vez se requiere de un profesor competente quien en conjunto al especialista evaluarán las estrategias a trabajar con el alumno y debiendo estar en constante comunicación para que el proceso de enseñanza - aprendizaje se lleve a cabo de la misma manera en ambas instituciones. Se vuelve indispensable que el profesor competente tenga dominio de metodologías alfabetizadoras que apoyen el proceso lectoescritor del alumno y además posea dominio del sistema braille, ya que este será el medio principal para acceder al trabajo de la lectoescritura con el alumno en condición de ceguera, de esta manera la transcripción de toda la información presentada en clases al código utilizado por los alumnos ciego se convierte en la principal adecuación de acceso que debe dominar y aplicar el profesor señalado.

5.2 Proyecciones

Continuando con los lineamientos de esta investigación donde se pudo analizar el proceso de lectoescritura en alumnos con DV en condición de ceguera en edad escolar y todas las implicancias que conlleva este proceso, se hace necesario analizar y mejorar la formación de profesionales competentes para atender el proceso de adquisición de la lectura y escritura incorporando el sistema braille, requiriendo que a los profesores de educación diferencial mención deficiencia mental se les otorgue la oportunidad de una formación integral, sin limitarse a la discapacidad específica de la mención impartida por la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, puesto que en la diversidad de los alumnos se encontrarán diversas discapacidades asociadas a la discapacidad intelectual y se requiere abordarlas en el ámbito educativo y de esta manera no generar una barrera para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Igualmente se debe incorporar el aprendizaje del sistema braille en la formación de profesores de educación básica Especialistas en Lenguaje y Ciencias Sociales impartida por la casa de estudios ya mencionada, para que de esta manera se facilite el acceso a la información de los alumnos en condición de ceguera al incorporar su propio código de lectura y escritura en el plan de trabajo sin verse restringido su derecho a la educación integral.

Así mismo dentro de esta investigación surgieron temáticas que no estaban dentro de los objetivos planteados, como la construcción semántica del lenguaje que realizan los alumnos ciegos y como el proceso de lectoescritura incorporando el sistema braille exige diferentes estadios de desarrollo cognitivo del niño en las diferentes etapas de este proceso, dando paso a una posible investigación en mayor profundidad acerca del desarrollo cognitivo propuesto por Piaget, aplicado en alumnos ciegos para la adquisición de la lectura y escritura.

Bibliografía

- Aranda, R. (2002). *Educación Especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid, España. Editorial Pearson.
- Arandiga, A. (7 de Octubre de 2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 49-61.
- BARRERO, O. (2000). *Orientaciones Generales para la Enseñanza del Sistema de Lectoescritura Braille*. Bogotá DC.
- Barrientos, T., y PEÑA, R. (1999). *Aprendiendo Braille junto a Cantalettras*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Barrios, E. (1999). *Adaptaciones curriculares*. Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Cabrerizo, E (2001). *El braille, mucho más que un sistema de lectura para los ciegos*. UTLAI PUNTO DOC, 11.
- Callen, P. (2009). *Ecografía en obstetricia y ginecología*. San Francisco, California. Edición en español de la quinta edición de la obra original en inglés, *Ultrasonography in Obstetrics and Gynecology*.
- Checa, F., Marcos, M., Martín, P., Nuñez, A. y Vallés, A. (1999). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Volumen I*. Madrid, España: ONCE.
- CIF. (2001). *Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la OMS*. Versión abreviada.
- Díaz, M. (2007). *Métodos para la enseñanza de la Lecto-escritura* (tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Duque, J. (17 de Junio de 2012). Cavum septum pellucidum: hallazgo mediante disección neuroanatómica. *International Journal of Morphology*, 30(4), 1508-1511.

Elosúa, M. (1994). Factores diferenciales del niño ciego en la adquisición del lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada*, 47(1), 71-77.

FONADIS (2004). ENDISC – CIF Chile 2004. Primer estudio Nacional de la discapacidad en Chile. Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/VIIIregion.pdf

García, E. (2006). El servicio bibliográfico de la ONCE. *Revista General de Información y Documentación* 16(1), 65-73.

García, J. (2010). *Psicología del desarrollo I, Volumen 1*. Madrid, España: UNED. Recuperado de: [https://books.google.cl/books?id=zCM3cAwxbb0C&pg=PT448&dq=Garc%C3%ADa,+J.+\(2010\).+Psicolog%C3%ADa+del+desarrollo+I,+Volumen+1.+Madrid,+Espa%C3%B1a:+UNED.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjRwf39iP7PAhVIhpAKHUBaCI0Q6AEIzAA#v=onepage&q=capacidad%20para%20anticipar%20mentalmente&f=false](https://books.google.cl/books?id=zCM3cAwxbb0C&pg=PT448&dq=Garc%C3%ADa,+J.+(2010).+Psicolog%C3%ADa+del+desarrollo+I,+Volumen+1.+Madrid,+Espa%C3%B1a:+UNED.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjRwf39iP7PAhVIhpAKHUBaCI0Q6AEIzAA#v=onepage&q=capacidad%20para%20anticipar%20mentalmente&f=false)

García, J., y Cañadas, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. En Albéniz, M. y Conejero, S. (Ed.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 453-462). Pamplona, España: UPNA.

García, M. (2009) *MANUAL PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR*. BUBOK PUBLISHING.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw—Hill.

Hubner, M. Ramírez, R. Nazer, J. (2005). *Malformaciones congénitas: diagnóstico y manejo neonatal*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria S.A.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2015). *Compendio Estadístico 2015*. Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/compendio_estadistico_ine_2015.pdf

- Martínez, I. y Polo, D. (2004). *Guía didáctica para la lectoescritura braille*. Madrid, España: ONCE.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). *II Estudio nacional de la discapacidad*. Recuperado de: www.senadis.gob.cl/descarga/i/3315
- Ministerio de Educación (2009). *Decreto con toma de razón N°0170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>.
- Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación N° 20.370*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12>
- Ministerio de Educación (2015). *Decreto N° 83: Diversificación de la enseñanza: aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid, España: secretaría general técnica.
- Moyano, A. (2011). *Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Olivera, V., y Salgado, C.(2006) *ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA, UN GRAN DESAFÍO*” (tesis de pregrado).Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Piaget, J. (2007). *Psicología del Niño*. Madrid, España: MORATA
- Rosas D., Strasser S. y Zamorano S (1995). Evaluación preliminar de un Sistema multimedial de apoyo al proceso de enseñanza de la lectoescritura para niños ciegos. *PSYKHE*, 4(2), 137-152.
- Ruiz O., Peña G., & Maya L. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad visual*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) Bogotá.
- Ruiz, O. (2000). *ORIENTACIONES GENERALES PARA LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA DE LECTOESCRITURA BRAILLE*. Santafé de Bogotá, Colombia: INCI.
- Salas, R. (2014). Louise Braille. Padres y Maestros. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (357), 45-59. doi: 10.14422/pym.v0i357.3297
- Sánchez, E. (2013). *NELA Un entrenador de Braille para niños* (tesis de pregrado). Universidad Zaragoza, España.
- Santander, M. y Tapia, Y. (2012). *Modelos de lecto-escritura "Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura"* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a métodos cualitativos de investigación*. Barcelona : PAIDOS.
- Toledo, G. A. (2012). *Accesibilidad digital para usuarios con limitaciones visuales* (tesis de magister). Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- UDEC. (18 de Abril de 2016). Admisión 2016. Recuperado de: <http://admission.udec.cl/?q=node/102>
- UDEC.(3 de Octubre de 2015). *Includec*. Recuperado de: <http://www.includec.udec.cl>

UMCE, C. W. (18 de 04 de 2016). *LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE LA VISIÓN*.

Recuperado de: <http://pregrado.umce.cl/index.php/fac-filosofia/diferencial-pv>

Uribe, F. y Arango, M. (2006). *Cirugía: cirugía infantil*. Medellín, Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Vieiro, P., Peralbo, M., y García, J. (1997). *Procesos implicados en la recepción del lenguaje: escucha y lectura*. Madrid, España: Visor Dis.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires, Argentina: De las ciencias.

Villegas, V., Rodríguez, M. y Zuñiga, S. (2013). Estado del conocimiento de la discapacidad visual en el contexto educativo: experiencias en su construcción.

EDÄHI 2(3). Recuperado de:

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/911/909>.





6.1 Autorizaciones

6.1.1 Carta de solicitud para observación en CEMIVI

Los Ángeles, 2016

SRA:

LORETO SEPULVEDA

JEFE U.T.P

LICEO COEDUCACIONAL SANTA MARÍA

DE LOS ÁNGELES

Estimada Señora Loreto:

Junto con saludarla, como alumnas tesistas de quinto año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles, quisiéramos solicitar su autorización para asistir al Centro Municipal del Integrado Visual, con el fin de realizar observaciones e intervenciones con los alumnos de CEMIVI, tales observaciones e intervenciones contribuirán al desarrollo de la investigación en nuestro seminario de título, el cual tiene por objetivo: “Analizar los procesos de lectura y escritura que realizan los estudiantes de edad preescolar y educación básica que presentan discapacidad visual en condición de ceguera”. Además, nos comprometemos a brindar apoyo a las profesoras especialistas en la intervención con los alumnos y en la adaptación de material que se requiera.

Estas observaciones se realizarán durante el primer semestre todos los días miércoles de 13.45 a 18.15, y durante el segundo semestre desde el lunes 25 de julio hasta el miércoles 28 de septiembre, en los horarios que se encuentran especificados en el anexo de esta carta. Sin otro particular, se despiden atentamente.

Catalina Pérez

Sylvia Pulido

Eva Ríos

Alumnas tesistas

Educación Diferencial

Universidad de Concepción.

Horarios de Asistencia a CEMIVI

❖ Primer Semestre :

- Catalina Pérez Mege.
 - Miércoles de 13:45 a 18:15 hrs.

- Sylvia Pulido Cid.
 - Miércoles de 13:45 a 18:15 hrs.

- Eva Ríos Mena.
 - Miércoles de 13:45 a 18:15 hrs.

❖ Segundo Semestre:

- Catalina Pérez Mege
 - Lunes de 13:45 a 18:15 hrs.
 - Miércoles de 15:15 a 16:45 hrs.

- Sylvia Pulido Cid.
 - Lunes de 13:45 a 16:45 hrs.
 - Miércoles de 15:15 a 16:45 hrs.

- Eva Ríos Mena.
 - Miércoles de 15:15 a 18:15 hrs.
 - Jueves de 09:50 a 13:00 hrs.



6.1.2 Carta de autorización para observación en unidades educativas



MUNICIPALIDAD DE LOS ANGELES
DIRECCION DE ADMINISTRACION
DE EDUCACION MUNICIPAL

2649



ORD:

ANT: Solicitud; Realizar Práctica

MAT: Autoriza Solicitud

Los Ángeles 29 de agosto 2016

DE: SR: CARLOS LANG FUENTES

DIRECTOR DE ADMINISTRACION DE EDUCACION MUNICIPAL
LOS ANGELES

A: SRA ANDREA SAAVEDRA VENEGAS

DIRECTORA ESTABLECIMIENTO ARTURO ALESANDRI PALMA

Junto con saludarle, informo a Ud., que se ha recibido documento de solicitud de la alumna de la UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN, Señorita CATALINA PEREZ, SYLVIA PULIDO Y EVA RIOS. Estudiantes Tesista de la CARRERA DIFERENCIAL requiere realizar observación en sus clases para conocer las practicas asociadas a los procesos de alfabetización en estos estudiantes.

Referente a lo anterior, entendiendo que la alumna ya ha coordinado con Ud., informo que ésta dirección autoriza realizar dicha observación en el Establecimiento ARTURO ALESANDRI PALMA

Atentamente.

MUNICIPALIDAD DE LOS ANGELES
DIRECTOR DAEM
CARLOS LANG FUENTES
DIRECTOR DAEM

CLF/ESE,ese
Archivo
Partes
Educación
Establecimiento



MUNICIPALIDAD DE LOS ANGELES
DIRECCION DE ADMINISTRACION
DE EDUCACION MUNICIPAL

2650



ORD:
ANT: Solicitud; Realizar Práctica
MAT: Autoriza Solicitud

Los Ángeles 29 de agosto 2016

DE: SR: CARLOS LANG FUENTES
DIRECTOR DE ADMINISTRACION DE EDUCACION MUNICIPAL
LOS ANGELES
A: SRA PATRICIA MELLA ESCOBAR
DIRECTORA ESTABLECIMIENTO ESPAÑA D-870

Junto con saludarle, informo a Ud., que se ha recibido documento de solicitud de la alumna de la UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN, Señorita CATALINA PEREZ, SYLVIA PULIDO Y EVA RIOS. Estudiantes Tesista de la CARRERA DIFERENCIAL requiere realizar observación en sus clases para conocer las practicas asociadas a los procesos de alfabetización en estos estudiantes. Referente a lo anterior, entendiendo que la alumna ya ha coordinado con Ud., informo que ésta dirección autoriza realizar dicha observación en el Establecimiento ESPAÑA D-870

Atentamente.

MUNICIPALIDAD DE LOS ANGELES
DIRECTOR
CARLOS LANG FUENTES
DIRECTOR DAEM

CLF/ESE,ese
Archivo
Partes
Educación
Establecimiento

AUTORIZACION PARA OBSERVACIÓN

Yo Jessica conozco en qué consiste la investigación de seminario de título de la cual participará mi hijo/a. Estoy informado/a de los objetivos, del procedimiento, el lugar y las personas que la realizarán esta investigación. También, estoy informado/a de que no se dará a conocer la identidad de mi hijo/a dentro de la investigación.

Por lo tanto doy mi consentimiento para que se realicen las observaciones pertinentes que contribuyan a la investigación del seminario de título: PROCESO DE LECTOESCRITURA EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA EN LA CIUDAD DE LOS ÁNGELES. Llevado a cabo por las alumnas Catalina Pérez Mege, Sylvia Pulido Cid y Eva Ríos Mena de quinto año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles, y que a la vez otorguen los apoyos que requiera mi hijo o hija hasta septiembre del año 2016.




Paula Mena

Firma y parentesco.

AUTORIZACION PARA OBSERVACIÓN

Yo Alejandra conozco en qué consiste la investigación de seminario de título de la cual participará mi hijo/a. Estoy informado/a de los objetivos, del procedimiento, el lugar y las personas que la realizarán esta investigación. También, estoy informado/a de que no se dará a conocer la identidad de mi hijo/a dentro de la investigación.

Por lo tanto doy mi consentimiento para que se realicen las observaciones pertinentes que contribuyan a la investigación del seminario de título: PROCESO DE LECTOESCRITURA EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA EN LA CIUDAD DE LOS ÁNGELES. Llevado a cabo por las alumnas Catalina Pérez Mege, Sylvia Pulido Cid y Eva Ríos Mena de quinto año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles, y que a la vez otorguen los apoyos que requiera mi hijo o hija hasta septiembre del año 2016.



Firma y parentesco.

6.2 Notas de campo

Fecha:	23 de Mayo de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Verbalización de acciones.
Observación:	En clases le enseñan a los alumnos los distintos broches con los que nos podemos encontrar, dentro de la clase, el alumno R.C pide que le enseñen a atarse los zapatos. La profesora le da las siguientes indicaciones: “en la mesa encontrarás un cuadro y en el encontraras dos cordones, tomarás cada extremo con una mano, el extremo que está a la derecha lo tomaras con la mano derecha y el extremo que está a la izquierda lo tomaras con la mano izquierda, luego pasas la mano derecha con el cordón por encima +del extremo izquierdo formando una cruz...” el alumno interrumpe diciendo: “tía es mucho, muy complicado...”
Comentario:	La instrucciones además de ser descriptivas, deben ser cortas o en pequeños pasos.
Fecha:	6 de abril de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Verbalización de acciones.
Observación:	Se encuentran los alumnos ya ubicados dentro de la sala de estudio e ingresa la alumna C.G quien advierte la presencia de más gente adoptando una postura tensa. En ese instante la profesora a cargo, saluda a C.G y procede a describir quienes se encontraban en la sala dando su ubicación detalladamente, a lo cual la alumna asiente y se relaja, ingresando a la sala con facilidad y saludando a los presentes
Comentario:	Alumna demuestra inseguridad al no tener un conocimiento previo del ambiente que le rodeara. Anticipar y describir la situación aumenta la seguridad en la alumna.

Fecha:	02 de septiembre de 2016
Lugar:	Escuela España
Categoría:	Verbalización de acciones
Observación:	En clases de lenguaje, la profesora le comenta al curso que trabajaran en base a la película “Matilda”, diciendo: “hoy escucharemos la película de Matilda”. La alumna C.G encuentra que es distinta a la que ella escuchó porque suena diferente. En cada una de las escenas en que los personajes no hablan, pregunta que es lo que está pasando. Paralelamente a la película, la profesora describe verbalmente la película.
Comentario:	En la sala de clases, el alumno con DV debe sentirse integrado por lo que verbalizar las situaciones permiten que esté atento y comprendiendo el contenido de la clase, participando también de ella.
Fecha:	04 de mayo de 2016
Lugar:	CEEMIVI
Categoría:	Verbalización de acciones.
Observación:	Se realiza una remodelación en cuanto a la organización y ubicación de muebles, materiales y útiles, en todo el espacio físico de CEMIVI. Es por ello que los alumnos R.C y C.G al ingresar reaccionan y advierten “nuevos muebles”, por lo que se debe hacer un nuevo recorrido del lugar describiendo cada lugar detallando la ubicación espacial de todos los elementos para que logren ubicarse en el lugar y reconocer la nueva distribución de elementos.
Comentario:	Ambos alumnos demostraron gran ansiedad al encontrarse con nuevos muebles en otro lugar. Es necesario anticipar cambios para controlar esa ansiedad y frustración.
Fecha:	01 de septiembre de 2016
Lugar:	Escuela España
Categoría:	Adecuaciones de acceso a la información

Observación:	<p>Continúan un trabajo grupal, donde trabajan con oraciones en tinta recortadas, escritas por ella en braille con regleta. Una de sus compañeras la guía en la sala solo para cambiarse de puesto, luego trabaja sin ayuda.</p> <p>Clasifican oraciones según figura literaria, ubicando oraciones en tinta y en braille según corresponde en la cartulina.</p>
Comentario:	Se trabaja desarrollando adecuaciones importantes en el desarrollo de las actividades, incluyendo el braille para que la alumna pueda comprender lo que se está haciendo sin dificultad
Fecha:	06 de Septiembre de 2016
Lugar:	Escuela Arturo Alessandri Palma
Categoría:	Adecuaciones de acceso a la información
Observación:	<p>En la clase de lenguaje, se realiza una actividad de lectura comprensiva, R.C trabaja en su libro en braille mientras los demás trabajan en actividades de lectura y cuestionario de preguntas. Debido a esto se genera ruido en la sala de clases y R.C realiza constantes intervenciones pidiendo silencio, a lo que no tiene respuesta, por lo que no logra concentrarse en la lectura ni en las instrucciones dadas por el profesor.</p>
Comentario:	Una vez que los textos en tinta son transcritos a braille aumentan considerablemente su extensión, además si no se mantiene un ambiente óptimo de trabajo, el alumno no podrá concentrarse en sus actividades.
Fecha:	20 de abril de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Adecuaciones de acceso a la información
Observación:	<p>La alumna C.G comenta de forma triste que no le dieron todas las decimas en una actividad de historia porque no pudo contestar una pregunta que decía: “¿cómo era la vestimenta de los indios?” y esa pregunta se respondía viendo un video en clases, como en el video no describió la vestimenta de forma oral, ella contestó que con zapatos, ya que hizo la inferencia de que todos usan zapatos.</p>

Comentario:	No se realizó adecuación de acceso en la clase, ya que debería haberse verbalizado la vestimenta completa o consultar por algo que la alumna si haya podido percibir vía canal auditivo.
Fecha:	29 de marzo de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Adecuaciones de acceso a la información
Observación:	La apoderada de la alumna C.G consulta si se encuentra el libro “Pequeño Nicolás” en braille, ya que, en la escuela le solicitan leer ese libro el cual será evaluado posteriormente. Al no estar, se comienza con la adaptación del libro en tinta, el cual se traspasa al programa para transcribir en braille e imprimirlo, por capítulos se selecciona la imagen del texto más importante y demostrativa para realizarla con texturas y en 3D otorgando la oportunidad a la alumna de poder sentir lo que hay en ella.
Comentario:	Las imágenes adaptadas en relieve o 3D aumentan la motivación en la lectura.
Fecha:	10 de Agosto de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Construcción del lenguaje.
Observación:	En una conversación con al alumno el consulta de que se trata un texto que tenía que leer, a lo que la profesora le responde, que tiene que empezar leyendo el titulo para saber eso, el alumno R.C responde que no puede leerlo porque está escrito en una hoja que no es del color que a él le gusta, la profesora le contesta que la hoja donde se encuentra el texto es de color rojo, su color favorito, a lo que el alumno responde: “Ah... entonces si lo puedo leer, a ver, déjeme verlo”
Comentario:	A pesar de no conocer los colores, el alumno manifiesta mucha preferencia por el color rojo, por lo que es una de las motivaciones para iniciar las lecturas. Además independiente de DV que poseen, utilizan palabras relacionadas a la visión por imitación.

Fecha:	22 de septiembre de 2016
Lugar:	Escuela Arturo Alessandri Palma
Categoría:	Construcción del lenguaje.
Observación:	Dentro de una conversación con el alumno R.C comenta lo siguiente con la profesora, “(...) y el otro día yo vi como mi papá cambiaba la tele” a lo que la profesora le comenta: “¿y cómo lo hizo?”, a lo que el alumno le dice, “así, tomó el control po’ y la cambio”, la profesora vuelve a preguntarle, “¿y cómo lo sabes?” y el alumno contesta, “porque yo vi cuando la tele sonaba tun tun cuando cambiaban los canales”.
Comentario:	El alumno relaciona los verbos escuchar con ver, porque está acostumbrado a escucharlos dentro de su entorno, por lo que los utiliza con naturalidad.
Fecha:	09 de mayo de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Construcción del lenguaje.
Observación:	En la clase de tiflotecnología, el alumno R.C identificó las teclas que conoce del teclado y las nombra, al tocar la tecla “Enter”, el alumno comenta a la profesora: “Tía, mire esta tecla es grande” a lo que la profesora contesta: “¡Oh, tienes razón!”, luego de esto el alumno responde: “pero tía, ¿cómo lo sabe si no la vio?” refiriéndose a tocar la tecla.
Comentario:	Relaciona ver objetos con tocar.
Fecha:	18 de abril de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Construcción del lenguaje.
Observación:	El alumno R.C llega con un silbato a Cemivi, se acerca y comenta que su silbato es de color negro, a lo que se le pregunta “¿cómo sabes de qué color es el silbato?” y él contesta rápidamente “por el sonido pues tía, los silbatos plateados suenan diferente, el que ando trayendo ahora es

	profesional y es negro, ¿ve?”
Comentario:	El alumno R.C siempre comenta los colores de las cosas i elige los colores que quiere utilizar.
Fecha:	20 de septiembre de 2016
Lugar:	Escuela Arturo Alessandri Palma
Categoría:	Internalización del sistema braille.
Observación:	En clases de lenguaje se realiza lectura comprensiva, el alumno R.C en primera instancia descansa sobre el libro sin comenzar a leer, luego realiza lectura bimanual utilizando la mal la técnica aprendida, trabaja desconcentrado, realizando reiterados movimientos de cuerpo, pies, brazos y cabeza, no adopta una postura adecuada para leer, no apega la espalda a la silla, su columna permanece erguida. Presiona constantemente sus ojos, lleva sus dedos a la boca, luego de un rato lee pero no finaliza la lectura.
Comentario:	El alumno no es supervisado por algún profesor que procure corregir aquellas posturas, las cuales son indispensables para el desarrollo de la lectura en braille.
Fecha:	02 de septiembre de 2016
Lugar:	Escuela España
Categoría:	Internalización del sistema braille.
Observación:	En clases de lenguaje se presenta un power point sobre la poesía, se leen las diapositivas, se dictan la fecha y lo contenido en cada diapositiva para que la alumna pueda escribir en braille con su regleta, se menciona en voz alta los tildes y se aclara la diferencia entre “j” y “g”, uso de “h”, se indican mayúsculas, cuando la alumna C.G termina de escribir el contenido de la dispositiva, la profesora revisa la ortografía.
Comentario:	Se realiza dictado ya que la alumna escribe con facilidad utilizando el sistema braille, tiene un dominio de él y al ser revisado puede ir dilucidando dudas de inmediato sobre ortografía.

Fecha:	4 de abril de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Internalización del sistema braille.
Observación:	En actividades de la vida diaria, se encuentran los alumnos R.C Y C.G con ceguera y N, alumno con baja visión, jugando a las cartas españolas escritas en braille, el alumno R.C toma una carta y comienza a leerla, leyendo “adapse”, no logrando comprender lo que decía hasta que se le entrega la carta en la posición correcta.
Comentario:	Se observa la dificultad del sistema braille para identificar inicio de una palabra sin mayúscula.
Fecha:	19 de mayo de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Internalización del sistema braille.
Observación:	La alumna C.G comienza a escribir en braille utilizando regleta y punzón en su cuaderno. La profesora comienza a dictar y la alumna comienza a escribir rápidamente, mientras escribe la alumna se da cuenta de errores pero sigue escribiendo. Al terminar el dictado lee lo escrito y confirma sus errores y debe volver a escribir el texto para corregir.
Comentario:	La escritura en braille con regleta y punzón no admite la corrección inmediata.
Fecha:	05 de septiembre de 2016
Lugar:	Escuela Arturo Alessandri Palma
Categoría:	Tipos de metodologías para la enseñanza de la lectoescritura
Observación:	La alumna K.B trabaja en su cuaderno de apresto en exploración de figuras geométricas en conjunto con la profesora, reitera a los amigos a tener silencio para que K.B pueda trabajar. Pide atención y escucha a la alumna, reitera “K.B necesita escuchar para contestar”. Mientras la profesora explica, la asiste y le refuerza la actividad de forma oral.

Comentario:	Prioriza canal auditivo
Fecha:	05 de septiembre de 2016
Lugar:	Escuela Arturo Alessandri Palma
Categoría:	Tipos de metodologías para la enseñanza de la lectoescritura
Observación:	En clases, la profesora está trabajando con los alumnos con las vocales, muestra imágenes para que los alumnos reconozcan con que vocales empiezan cada objeto. A partir de eso, indica ejemplos directos con la alumna K.B, le pregunta si en sus manos tiene algo que empiece con la letra u, (uñas) para que la alumna lo relacione con algo tangible.
Comentario:	Hay que ir realizando distintas metodologías para el trabajo con la alumna con DV para que pueda participar al mismo ritmo que los alumnos en la clase, utilizando elementos concretos.
Fecha:	18 de abril de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Tipos de metodologías para la enseñanza de la lectoescritura
Observación:	La alumna K.B juega a ubicar en su cuerpo los seis puntos braille. Punto 1 hombro izquierdo, punto 2 cadera izquierda, punto 3 rodilla izquierda, punto 4 hombro derecho, punto 5 cadera derecha, punto 6 rodilla derecha.
Comentario:	Para la alumna K.B es fácil reconocer los puntos en su cuerpo, pero los olvida, se le debe recordar reiterativamente cual punto corresponde a que parte del cuerpo.
Fecha:	27 de abril de 2016
Lugar:	CEMIVI
Categoría:	Tipos de metodologías para la enseñanza de la lectoescritura
Observación:	La alumna K.B juega a armar macro cajetines de madera, insertando tarugos en los 6 orificios del cajetín, luego se le pide insertar tarugos solo en los puntos de arriba, al medio y abajo. Luego se trabaja con el

	punto 1 y 2.
Comentario:	A la alumna K.B le gusta y pide trabajar con cajetines.
Fecha:	22 de septiembre de 2016
Lugar:	Escuela España
Categoría:	Dualidad Metodológica.
Observación:	Se realiza lectura silenciosa, en Cemivi le enseñaron a trabajar con la regleta en cuadernos y en el colegio, escribe con regleta en hojas, es por esto que se le regalan cuadernos para cada asignatura para que escriba con su regleta la materia en el cuaderno que corresponda igual que sus compañeros.
Comentario:	Se le estaba enseñando hasta entonces a usar regleta en hojas blancas, cuando preferentemente debía usarlas en sus cuadernos para llevar registrada su materia igual que el resto del curso.
Fecha:	01 de septiembre de 2016
Lugar:	Escuela Arturo Alessandri Palma
Categoría:	Dualidad Metodológica.
Observación:	En conjunto con la profesora especialista en trastornos de la visión, se crean adecuaciones de acceso para la alumna K.B para hacer la entrega al establecimiento para que ellos se la entreguen a la profesora de párvulos para que pueda llevarlas a cabo, articulando el proceso de enseñanza – aprendizaje para que el proceso sea similar en el establecimiento y en CEMIVI, de forma que se utilicen las metodologías pertinentes y sin crear contradicciones.
Comentario:	Se busca conseguir una coordinación de metodologías entre el establecimiento y CEMIVI.
Fecha:	05 de mayo de 2016
Lugar:	CEMIVI

Categoría:	Dualidad Metodológica.
------------	-------------------------------

Observación:	La alumna C.G le comenta a la profesora especialista que en la asignatura de música la profesora le entregó clase notas musicales en relieve, a lo que la profesora especialista le dice que hablará de inmediato con la profesora de música, y a su vez prepara un documento con la musicografía braille para trabajar con la alumna en clases.
--------------	--

Comentario:	Cada nota musical tiene un signo generador, se realiza la coordinación entre la profesora de música y profesora especialista.
-------------	---

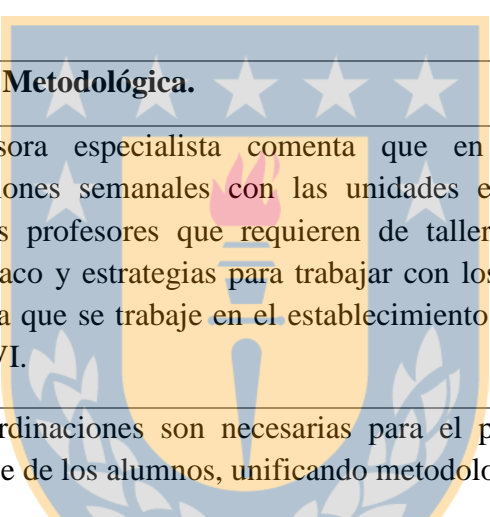
Fecha:	14 de marzo de 2016
--------	---------------------

Lugar:	CEMIVI
--------	---------------

Categoría:	Dualidad Metodológica.
------------	-------------------------------

Observación:	La profesora especialista comenta que en CEMIVI se realizan coordinaciones semanales con las unidades educativas, a las cuales asisten los profesores que requieren de talleres y capacitaciones en braille, ábaco y estrategias para trabajar con los alumnos ciegos y baja visión, para que se trabaje en el establecimiento de la misma forma que en CEMIVI.
--------------	---

Comentario:	Estas coordinaciones son necesarias para el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos, unificando metodologías.
-------------	---



6.3 Anamnesis ecológicas aplicadas

Universidad de Concepción
Educación Diferencial
Unidad Académica
Los Ángeles

Xeny Godoy Montecinos
Magíster en Educación
Mención psicopedagogía.

ANAMNESIS ECOLOGICA (Modelo en validación)

I Identificación:

Nombre: K.B, alumna 1

Fecha Nacimiento: 05 Febrero 2011

Edad: 5 años, 7 meses

Rut: xxxxx

Curso/ Nivel: Pre-Kínder

Escolaridad: Arturo Alessandri Palma

Profesor(a) Jefe: Carolina Parra

E-922

Dirección: xxxxx

Teléfono: xxxxx

Entrevistado(a): C.C (madre 1)

Entrevistador: Eva Ríos Mena

Fecha: 28 Septiembre 2016

II.-Motivo de referencia o consulta:

Recopilar antecedentes relevantes sobre la alumna para la investigación en la cual es parte de la muestra.

III.-Antecedentes Relevantes:

1.- VARIABLES INDIVIDUALES

a) Gestación, nacimiento

- Planificación del embarazo

No

- **Atención médica, tipo de parto.**

Parto normal, con atención médica

- **Condiciones en general.**

Presenta apoxia neonatal al nacer.

- **Peso, talla al nacer**

Pasó 3,320 Kg y midió 50 cms.

- **Periodo de lactancia.**

Hasta los 2 años y 11 meses.

- **Necesidad de incubadora.**

No hubo necesidad de incubadora

- **Apgar.**

Minuto 1: Apgar 5

Minuto 5: Apgar 8

b) Antecedentes del desarrollo.

- **Naturaleza de la discapacidad; mental, motora, sensorial, multi.**

Presenta discapacidad visual.

- **Aspectos etiológicos**

Desarrolla su discapacidad debido a una malformación cerebral que afectó el nervio óptico

- **Antecedentes de salud asociado a la discapacidad.**

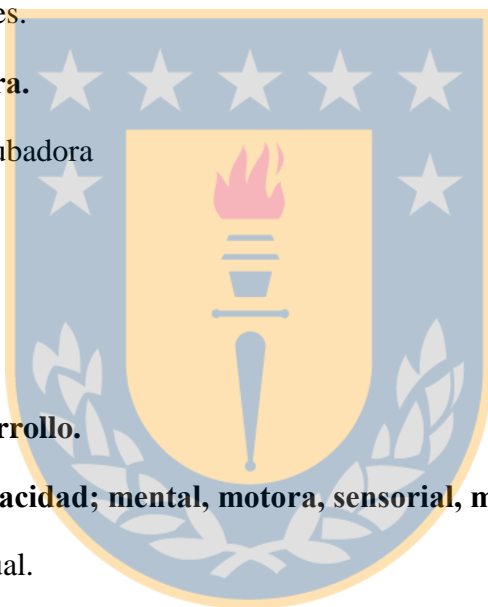
No hay antecedentes asociados a la discapacidad.

- **Condición general.**

Presenta buena condición de salud en general.

- **Enfermedades recurrentes.**

No presenta enfermedades recurrentes.



- **Médicos tratante.**

Neurólogo, pediatra, traumatólogo y kinesiólogo.

- **Tratamientos clínicos, periodicidad.**

Kinesiólogo 1 vez a la semana y pediatra cada 4 meses.

- **Incidencia de la discapacidad en el aprendizaje.**

Hasta el momento no presenta dificultades significativas en su aprendizaje debido a su discapacidad.

- **Dificultades de movilización o traslado en la comunidad.**

K.B aprendió a caminar a los 4 años, este año recién está usando el pre bastón en CEMIVI con guía

2.-VARIABLES CONTEXTUALES

2.1.-CONTEXTO ESCOLAR

a).- Nivel de competencias en las diferentes áreas

- **Competencias / dificultades cognitivas observables. (Atención, concentración, memoria)**

Su fortaleza se encuentra en las actividades que requieran memoria, su dificultad se encuentra en la comprensión de textos y en la atención sostenida.

- **Forma de acceder al aprendizaje.**

Utiliza la vía auditiva y táctil, internalizando el cajetín braille

- **Competencias/ dificultades motrices.**

Le gusta bailar y cantar, sus dificultades serían la coordinación de los brazos y las dificultades para caminar.

- **Competencias / dificultades personales afectivas**

Con sus familiares no tiene dificultades para demostrar afecto, pero sí con sus pares.

- **Competencias/ dificultades de relaciones interpersonales.**

Mantiene buenas relaciones interpersonales, sólo suele ponerse nerviosa con los bebés o niños pequeños.

- **Competencias / dificultades de actuación e inserción social en la comunidad.**

Asiste a la iglesia, va a “primaria” grupo de niños de 4 a 7 años, su dificultad es que tiene pocos amigos.

- **Competencias / dificultades manejo personal (autonomía)**

Coloca la mesa, come sola y ayuda a vestirse, sus dificultades se encuentran desvestirse y caminar sola.

- **Competencias / dificultades de la comunicación.**

Expresa sus sentimientos y emociones sin dificultad.

- **Competencias / dificultades académicas funcionales (lectura, escritura, cálculo)**

Presenta competencias en el trabajo de apresto con el cajetín braille, sus dificultades se centran en el reconocimiento táctil de los puntos.

2.2.- CONTEXTO FAMILIAR

a) Antecedentes Familiares:

- **Tipo de familia; extendida, monoparental, biparental, nuclear. (Protegida)**

Familia extendida.

- **Constitución familiar.**

Madre, padre, abuelo paterno y tío paterno.

- **Nivel de escolaridad padres.**

Mamá tiene enseñanza media completa y el padre tiene estudios técnicos de nivel superior.

- **Integrantes de la familia con ingreso remunerado, lugar(es) de trabajo.**

Trabaja su padre, abuelo paterno y su tío paterno.

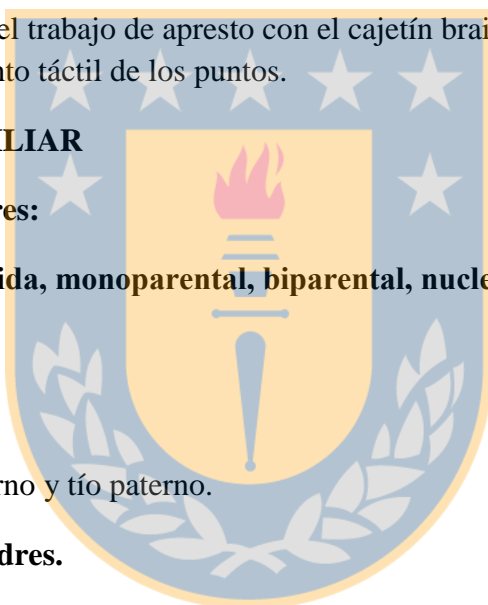
- **Figuras significativas para el alumno (a)**

Padres y abuelo paterno.

- **Participación de la familia en la comunidad.**

Iglesia evangélica

- **Relaciones interpersonales entre los miembros de la familia.**



Mantienen una excelente relación entre los miembros de la familia.

- **Relaciones entre el alumno(a) y los miembros de la familia.**

La alumna tiene buena relación con todos los miembros de su grupo familiar.

- **Grados de autonomía (responsabilidades, oportunidades de participación) que la familia otorga al alumno (a)**

No se le otorga ninguna responsabilidad a la alumna.

- **Juegos y Ocio, actividades recreativas que realiza el alumno(a) en el hogar.**

Juega con sus legos y en las actividades de apresto que replica su madre

- **Actitud de la familia frente a las diferencias manifiestas de su hijo (a)**

Aprensión y apoyo total para la alumna frente a sus dificultades.

- **Valores que le inculca la familia.**

Por sobre todo el respeto y el buen comportamiento.

- **Conocimiento de la discapacidad por parte de la familia**

Toda la familia tiene conocimiento, sin embargo la mamá y abuelo paterno están aprendiendo braille.

- **Grado de participación del alumno en las actividades del hogar.**

La alumna pone la mesa con ayuda de su madre.

b) Hábitos de trabajo en casa:

- **Refuerzos positivos y negativos utilizados por la familia, respecto a su comportamiento.**

Felicitaciones como refuerzo positivo y castigo con sus juguetes favoritos cuando es necesario.

- **Condiciones físicas en el hogar para atender la discapacidad.**

Están presentes todas las condiciones óptimas para desplazarse con autonomía en el hogar.

Actividades placenteras / desagradables que realiza el alumno(a)

Es muy afectuosa, lo desagradable sería que es muy contestadora y quiere hacer siempre las cosas a su manera.

- **Tiempo disponible de tutor, apoderado (a) para colaborar en actividades escolares.**

Disponibilidad total de la madre para los quehaceres escolares de la alumna.

- **Tiempo disponible de tutor, apoderado (a) para colaborar en actividades de ocio y recreación.**

Disponibilidad total de la madre y del padre en las tardes para jugar.

- **Expectativas de la familia respecto al aprendizaje del alumno (a)**

Que logre la mayor autonomía posible para su vida.

- **Expectativas de la familia respecto a esta unidad educativa.**

Que la acompañen para que pueda ser independiente

- **Experiencias con otros centros educativos.**

Ha tenido buenas experiencias en el Centro de estimulación temprana “Angelitos, en la escuela E-922 y en CEMIVI.

- **Principales barreras para el aprendizaje y la integración.**

Quiere hacer todo a su manera, siempre quiere tener la razón y eso no deja que la alumna se integre de manera autónoma en las actividades, requiere de supervisión constante.

- **Temáticas que les gustaría se abordaran en las reuniones de apoderados.**

La puntualidad con la llegada de los niños.

III CONTEXTO SOCIAL/COMUNITARIO

- **Utilización de los recursos de la comunidad.**

Asisten a la iglesia, al centro teletón una vez al mes, al Centro Municipal del Integrado Visual y al Centro de Rehabilitación e Integración Escolar

- **Actividades de ocio y tiempo libre**

Le gusta ir al parque y jugar en casa con sus legos, cubos y pegatinas.

- **Participación en la comunidad (iglesia, centros deportivos, etc.)**

Además de los centros educativos, participan en la iglesia los sábados junto a su familia.

- **Interacciones y grado de participación con pares**

Sólo interactúa con niños de su edad en la escuela y en la iglesia.

- **Habilidades y motivaciones para el trabajo**

La alumna quiere ser escritora.



**Universidad de Concepción
Educación Diferencial
Unidad Académica
Los Ángeles**

**Xeny Godoy Montecinos
Magíster en Educación
Mención psicopedagogía.**

**ANAMNESIS ECOLOGICA
(Modelo en validación)**

I Identificación:

Nombre: R.C alumno 2

Fecha Nacimiento: 11 de Julio de 2007 **Edad:** 9 años, 3 meses

Rut: xxxxx

Curso/ Nivel: 3° básico

Escolaridad: Arturo Alessandri Palma

Profesor(a) Jefe: Paola Muñoz

E-922

Dirección: xxxxxx

Teléfono: xxxxxx

Entrevistado(a): J.P (madre 2)

Entrevistador: Catalina Pérez Mege

Fecha: 30 de septiembre de 2016

II.-Motivo de referencia o consulta:

III.-Antecedentes Relevantes:

1.- VARIABLES INDIVIDUALES

a) Gestación, nacimiento

• Planificación del embarazo

Si

• Atención médica, tipo de parto.

Parto asistido, se realiza cesárea por complicaciones médicas.

- **Condiciones en general.**

Parto prematuro de 28 semanas, se realiza cesárea de emergencia por desprendimiento de placenta.

- **Peso, talla al nacer**

1,605 kg, 38 cms.

- **Periodo de lactancia.**

Primeros 5 minutos, porque no aceptaba la leche, tuvo que tomar relleno por sonda.

- **Necesidad de incubadora.**

Sí

- **Apgar.**

Minuto 1: Apgar 8

Minuto 5: Apgar 9

- b) **Antecedentes del desarrollo.**

- **Naturaleza de la discapacidad; mental, motora, sensorial, multi.**

Presenta discapacidad de tipo sensorial, relacionados al no desarrollo de órganos de la visión.

- **Aspectos etiológicos**

Desarrolla su discapacidad al no poder llegar a término de gestación por problemas médicos, provocando que no se desarrollaran los órganos del ojo correctamente.

- **Antecedentes de salud asociado a la discapacidad.**

- **Condición general.**

Se presenta como un niño saludable.

- **Enfermedades recurrentes.**

No, se han desarrollado sus controles de forma periódica.

- **Médicos tratante.**

Anuales:

Dr. Hernández, broncopulmonar

Dra. Negrete, médico general

Dra. Beltrán, médico general

Dr. Vejar, oftalmólogo

- **Tratamientos clínicos, periodicidad.**

Ninguno

- **Incidencia de la discapacidad en el aprendizaje.**

No, ya que la discapacidad afecta principalmente la vía sensorial y no cognitivo.

- **Dificultades de movilización o traslado en la comunidad.**

Se moviliza la mayor parte del tiempo acompañado, en el colegio usa su bastón.

2.-VARIABLES CONTEXTUALES

2.1.-CONTEXTO ESCOLAR

a).- Nivel de competencias en las diferentes áreas

- **Competencias / dificultades cognitivas observables. (Atención, concentración, memoria)**

Las competencias del alumno se encuentran principalmente en el área de memoria, y debilidades en el área de concentración, ya que si el canal auditivo se ve interrumpido al alumno se le dificulta este proceso, además de que se distrae con facilidad.

- **Forma de acceder al aprendizaje.**

Utiliza la vía auditiva y táctil, a través del proceso braille en el aula regular.

- **Competencias/ dificultades motrices.**

Sensibilidad táctil desarrollada, presenta movimientos estereotipados de cuerpo y brazos.

- **Competencias / dificultades personales afectivas**

Presenta buenas relaciones personales y afectivas.

- **Competencias/ dificultades de relaciones interpersonales.**

Se desarrolla de forma óptima interpersonalmente.

- **Competencias / dificultades de actuación e inserción social en la comunidad.**

Presenta una personalidad muy extrovertida, genera instancias de conversaciones, se desenvuelve con facilidad.

- **Competencias / dificultades manejo personal (autonomía)**

Es casi completamente autónomo, se viste, alimenta y desplaza de forma autónoma, cepilla sus dientes y se peina, entre otras, recibe apoyo por parte de la familia para actividades como, salir fuera del hogar, aseo personal (el cual se está trabajando con él para que logre la autonomía adecuada)

- **Competencias / dificultades de la comunicación.**

Se comunica con facilidad, sin presentar alteraciones en el lenguaje oral.

- **Competencias / dificultades académicas funcionales (lectura, escritura, cálculo)**

Sus competencias académicas se encuentran en el área de matemáticas e inglés, y sus dificultades a pesar de ser buen alumno dentro de su curso, se presenta en el área de lenguaje.

2.2.- CONTEXTO FAMILIAR

a) Antecedentes Familiares:

- **Tipo de familia; extendida, monoparental, biparental, nuclear. (Protegida)**

Familia nuclear.

- **Constitución familiar.**

Madre J.P de 38 años y padre C.C de 37 años

- **Nivel de escolaridad padres.**

Ambos poseen enseñanza media completa.

- **Integrantes de la familia con ingreso remunerado, lugar(es) de trabajo.**

Ambos padres, madre desempeña labor de comerciante, padre se desempeña como operador de guardia.

- **Figuras significativas para el alumno (a)**

Padres.

- **Participación de la familia en la comunidad.**

Iglesia evangélica

- **Relaciones interpersonales entre los miembros de la familia.**

Buena.

- **Relaciones entre el alumno(a) y los miembros de la familia.**

Buena relación, es el regalón de la casa.

- **Grados de autonomía (responsabilidades, oportunidades de participación) que la familia otorga al alumno (a)**

Se le solicita que ayude en la casa dentro de algunas actividades domésticas, como traer cosas de ciertos lugares. Su única gran responsabilidad es estudiar para que le vaya bien en el colegio.

- **Juegos y Ocio, actividades recreativas que realiza el alumno(a) en el hogar.**

Juega mucho, escucha televisión, toca distintos instrumentos, escuchar música

- **Actitud de la familia frente a las diferencias manifiestas de su hijo (a)**

Le dan la razón.

- **Valores que le inculca la familia.**

Siempre ser el número uno, estudiar siempre, respetuoso con los demás, no ser mentiroso.

- **Conocimiento de la discapacidad por parte de la familia**

Si, completo conocimiento y participan en el aprendizaje.

- **Grado de participación del alumno en las actividades del hogar.**

Ayuda a levantar cosas de la mesa, ayuda a lavar loza, deja ropa sucia en canasta, ordena

b) Hábitos de trabajo en casa:

- **Refuerzos positivos y negativos utilizados por la familia, respecto a su comportamiento.**

Refuerzan con las comidas favoritas del alumno y en caso contrario lo castigan con las cosas que le gusta hacer.

- **Condiciones físicas en el hogar para atender la discapacidad.**

Nada en particular, ya que conoce la casa completamente y de desenvuelve bien en ella.

Actividades placenteras / desagradables que realiza el alumno(a)

Jugar con su pelota sonora solo, no le gusta caminar

- **Tiempo disponible de tutor, apoderado (a) para colaborar en actividades escolares.**

Por el trabajo es poco el tiempo, pero tratamos de compensarlos los domingos en familia, estudiando a través de concursos.

- **Tiempo disponible de tutor, apoderado (a) para colaborar en actividades de ocio y recreación.**

Fines de semana o cuando llega del trabajo.

- **Expectativas de la familia respecto al aprendizaje del alumno (a)**

Apoyarlo en continuar sus estudios universitarios.

- **Expectativas de la familia respecto a esta unidad educativa.**

Que logren la empatía con el alumno para que puedan desarrollar las clases según las necesidades de su hijo.

- **Experiencias con otros centros educativos.**

Ha participado solo en CEMIVI, desde el año y medio de vida y en su actual colegio desde pre – kínder.

- **Principales barreras para el aprendizaje y la integración.**

Que las cosas hay que adaptarlas para él, porque no hay nada específicamente en la vida diaria para ciegos.

- **Temáticas que les gustaría se abordaran en las reuniones de apoderados.**

Cuando se necesita hacer algún comentario se realiza de forma inmediata, pero fomentar los talleres de inclusión para que la gente conozca más de la discapacidad.

III CONTEXTO SOCIAL/COMUNITARIO

- **Utilización de los recursos de la comunidad.**

Del alumno en forma autónoma, por decisión de la madre, no.

- **Actividades de ocio y tiempo libre**

Recreación en casa con la familia, haciendo las cosas que a él le gustan

- **Participación en la comunidad (iglesia, centros deportivos, etc.)**

Además de los centros educativos, solo participan de la iglesia evangélica.

- **Interacciones y grado de participación con pares**

Muy bueno.

- **Habilidades y motivaciones para el trabajo**

Reunión en familia para hacer concursos que motiven el estudio



Universidad de Concepción
Educación Diferencial
Unidad Académica
Los Ángeles

Xeny Godoy Montecinos
Magíster en Educación
Mención psicopedagogía.

ANAMNESIS ECOLOGICA
(Modelo en validación)

I Identificación:

Nombre	: C. G. (alumna 3)	Edad	: 11 años, 3 meses
Fecha Nacimiento	: 22 de julio 2005	Escolaridad	: Escuela España D-870
Rut	: xxxxx	Teléfono	: xxxxx
Curso/ Nivel	: 5° básico		
Profesor(a) Jefe	: Alejandra Saavedra		
Dirección	: xxxxx		
Entrevistado(a)	: A. C. (madre 3)		
Entrevistador	: Sylvia Pulido Cid		
Fecha	: 26 de septiembre de 2016		

II.-Motivo de referencia o consulta:

Recopilar información relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y su entorno, para elaboración de estudio de caso.

III.-Antecedentes Relevantes:

1.- VARIABLES INDIVIDUALES

a) Gestación, nacimiento

• Planificación del embarazo

Si, planificado.

• Atención médica, tipo de parto.

Parto asistido, se realiza cesárea por decisión de la madre para realizar esterilización.

- **Condiciones en general.**

Condición general de salud buena, normal.

- **Peso, talla al nacer**

2,8 kg, 47 cms.

- **Periodo de lactancia.**

Durante un año.

- **Necesidad de incubadora.**

Sí, por presentar ictericia a las dos semanas.

- **Apgar.**

Minuto 1: Apgar 9

- b) **Antecedentes del desarrollo.**

- **Naturaleza de la discapacidad; mental, motora, sensorial, multi.**

Presenta discapacidad de tipo sensorial, diagnostico oftalmológico Microftalmia Bilateral.

- **Aspectos etiológicos**

Le comunican dos posibles causas sobre el diagnostico, por una rubeola congénita o la no unión de los gametos.

- **Antecedentes de salud asociado a la discapacidad.**

Irritación ocular, dolores de cabeza frecuente.

- **Condición general.**

Presenta un tono muscular hipotónico

- **Enfermedades recurrentes.**

Resfríos.

- **Médicos tratante.**

Neurólogo, Pediatra, Especialista Visual, Traumatólogo y Kinesiólogo.

- **Tratamientos clínicos, periodicidad.**

- **Incidencia de la discapacidad en el aprendizaje.**

No, ya que la discapacidad afecta la vía sensorial y no cognitivo.

- **Dificultades de movilización o traslado en la comunidad.**

Para movilizarse autónomamente depende del bastón, o acompañada de la madre.

2.-VARIABLES CONTEXTUALES

2.1.-CONTEXTO ESCOLAR

a).- Nivel de competencias en las diferentes áreas

- **Competencias / dificultades cognitivas observables. (Atención, concentración, memoria)**

Las competencias del alumno se encuentran principalmente en el área de memoria, y concentración. Su atención en ocasiones se desvía por estímulos auditivos atrayentes.

- **Forma de acceder al aprendizaje.**

De forma oral, mediante la escritura en braille, e imágenes en relieve.

- **Competencias/ dificultades motrices.**

Sensibilidad táctil desarrollada, presenta dificultades de prensión por hipotonicidad.

- **Competencias / dificultades personales afectivas**

Se caracteriza por ser individualista. Dificultar para confiar. Muy perceptiva.

- **Competencias/ dificultades de relaciones interpersonales.**

Dificultad para establecer relaciones interpersonales, grupo de amigos reducido totalmente, desconfía cuando la dejan sola.

- **Competencias / dificultades de actuación e inserción social en la comunidad.**

Participa activamente del grupo de primera comunión en su iglesia, muestra interés por participar en talleres extraescolares, pero es limitada su participación por decisión de los monitores al no sentirse preparados para trabajar con una alumna ciega.

- **Competencias / dificultades manejo personal (autonomía)**

En competencias de manejo personal es capaz de vestirse por sí sola, así como también realiza todas las acciones relacionadas con la higiene personal de forma independiente. En las demás actividades es apoyada constantemente por la madre.

- **Competencias / dificultades de la comunicación.**

Se comunica con facilidad, sin presentar alteraciones en el lenguaje oral.

- **Competencias / dificultades académicas funcionales (lectura, escritura, cálculo)**

Sus competencias académicas se ven reflejadas en la mayoría de las áreas, presenta un pequeño grado de dificultad en matemática (ecuaciones).

2.2.- CONTEXTO FAMILIAR

a) Antecedentes Familiares:

- **Tipo de familia; extendida, monoparental, biparental, nuclear. (Protegida)**

Familia nuclear.

- **Constitución familiar.**

Madre A. C. de 43 años, padre M. G. de 44 años y hermanas mellizas de 18 años.

- **Nivel de escolaridad padres.**

Madres: Enseñanza técnico superior (secretariado), Padre: Técnico operador de planta.

- **Integrantes de la familia con ingreso remunerado, lugar(es) de trabajo.**

Solo el padre, en planta MININCO.

- **Figuras significativas para el alumno (a)**

Madre y hermana melliza.

- **Participación de la familia en la comunidad.**

En la iglesia católica, ambos padres monitores de confirmación y participantes del grupo lector de la iglesia.

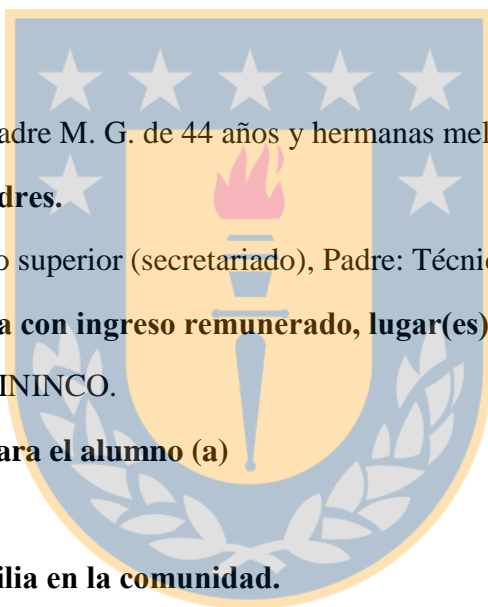
- **Relaciones interpersonales entre los miembros de la familia.**

Buena.

- **Relaciones entre el alumno(a) y los miembros de la familia.**

Excelente relación con el padre, con hermanas no comparte mucho por tiempo.

- **Grados de autonomía (responsabilidades, oportunidades de participación) que la familia otorga al alumno (a)**



Se le solicita que ayude en la casa dentro de algunas actividades domésticas, como traer cosas de ciertos lugares, picar fruta con supervisión. Durante el verano se generan instancias en donde pueda cocinar con la madre, sin acercarse al fuego.

- **Juegos y Ocio, actividades recreativas que realiza el alumno(a) en el hogar.**

Taller de teclado.

- **Actitud de la familia frente a las diferencias manifiestas de su hijo (a)**

No se pensó mucho en la situación y actuaron de inmediato, aceptando y acatando lo que significa tener un integrante ciego. Fue un golpe duro para hermanas provocando en una de ellas posteriormente una depresión y en la otra celos por la atención dada a hermana menor.

- **Valores que le inculca la familia.**

Respeto, confianza, solidaridad, paciencia y comunicación.

- **Conocimiento de la discapacidad por parte de la familia**

Si, completo conocimiento y participan en el aprendizaje, todos los integrantes de la familia.

- **Grado de participación del alumno en las actividades del hogar.**

En periodo de clases mínimo, en vacaciones se le otorga mayor responsabilidad y participación en las actividades del hogar.

b) Hábitos de trabajo en casa:

- **Refuerzos positivos y negativos utilizados por la familia, respecto a su comportamiento.**

Refuerzan positivos felicitaciones y con las comidas favoritas del alumno aclarando que no es un cambio sino que una felicitación por sus logros. Refuerzos negativos llamado de atención y se reducen las cosas que le gusta hacer, para corregir.

- **Condiciones físicas en el hogar para atender la discapacidad.**

En el hogar suavizaron todas las esquinas con material blando, se alfombraron las piezas, a la escalera le instalaron rejas, levantaron enchufes y siempre mantener las puertas abiertas de todas las habitaciones de la casa.

Actividades placenteras / desagradables que realiza el alumno(a)

Actividades placenteras: Ponerse pijama y desconectarse del colegio.

Actividades desagradables: Perder tiempo, esperar bus y viajar, ir al baño del colegio.

- **Tiempo disponible de tutor, apoderado (a) para colaborar en actividades escolares.**

Las 24 horas del día durante toda la semana.

- **Tiempo disponible de tutor, apoderado (a) para colaborar en actividades de ocio y recreación.**

Muy reducido, específicamente los sábados en la mañana durante el periodo de clases.

- **Expectativas de la familia respecto al aprendizaje del alumno (a)**

Que la alumna alcance la autonomía total y que logre todos los objetivos que la alumna se proponga.

- **Expectativas de la familia respecto a esta unidad educativa.**

En **CEMIVI** reforzar la enseñanza de la tiflotecnología y mantener el nivel de aprendizaje y exigencia que tiene la alumna para que vaya a la par con sus compañeros en la escuela.

- **Experiencias con otros centros educativos.**

Breve experiencia traumante con escuela especial Ampalú. Jardín “Mi gran mundo” muy buena desde el año seis meses a los 5 años. Y en Escuela España muy satisfactoria.

- **Principales barreras para el aprendizaje y la integración.**

Adecuaciones de acceso, en cuanto a las presentaciones en ppt, guías y evaluaciones escritas.

- **Temáticas que les gustaría se abordaran en las reuniones de apoderados.**

Cuando se necesita hacer algún comentario se realiza de forma inmediata, pero fomentar los talleres de inclusión para que la gente conozca más de la discapacidad.

III CONTEXTO SOCIAL/COMUNITARIO

- **Utilización de los recursos de la comunidad.**

Del alumno en forma dependiente totalmente de la madre.

- **Actividades de ocio y tiempo libre**

Tocar piano y participar en celebraciones.

- **Participación en la comunidad (iglesia, centros deportivos, etc.)**

En el grupo de primera comunión en la iglesia católica, concursos de braille, y en concurso de piano.

- **Interacciones y grado de participación con pares**

Regular, en la iglesia y en la escuela.

- **Habilidades y motivaciones para el trabajo**

Mediante la lectura, metas altas y competitivas.



6.4 Validación entrevistas

Los Ángeles, Agosto de 2016

SR:

GONZALO AGUAYO CISTERNAS
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Estimado Sr. Gonzalo:

Junto con saludar, expresar nuestra gratitud y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo alumnas tesis de quinto año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles, requerimos validar las entrevistas con las cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación, la cual lleva como objetivo: “Analizar los procesos de lectura y escritura que realizan los estudiantes de edad preescolar y educación básica que presentan discapacidad visual en condición de ceguera”.

Es imprescindible contar con la aprobación de una comisión de expertos en el área de la educación, es por esto que hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su experiencia en temas educativos referidos a la lectoescritura y por pertenecer a la comisión evaluadora de nuestra investigación.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

1. Anexo 1: entrevista semiestructurada a alumnos observados
2. Anexo 2: entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas
3. Anexo 3: entrevista semiestructurada a profesionales especialistas
4. Anexo 4: entrevista semiestructurada a madres de alumnos observados

Sin otro particular, se despiden atentamente.

Catalina Pérez

Sylvia Pulido

Eva Ríos

Alumnas tesis

Educación Diferencial

Universidad de Concepción.

Los Ángeles, Agosto de 2016

SRA:

ANDREA TAPIA FIGUEROA
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Estimada:

Junto con saludar, expresar nuestra gratitud y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo alumnas tesistas de quinto año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles, requerimos validar las entrevistas con las cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación, la cual lleva como objetivo: “Analizar los procesos de lectura y escritura que realizan los estudiantes de edad preescolar y educación básica que presentan discapacidad visual en condición de ceguera”.

Es imprescindible contar con la aprobación de una comisión de expertos en el área de la educación, es por esto que hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su experiencia en temas educativos, investigación educativa y por pertenecer a la comisión evaluadora de nuestra investigación.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

1. Anexo 1: entrevista semiestructurada a alumnos observados
2. Anexo 2: entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas
3. Anexo 3: entrevista semiestructurada a profesionales especialistas
4. Anexo 4: entrevista semiestructurada a madres de alumnos observados

Sin otro particular, se despiden atentamente.

Catalina Pérez

Sylvia Pulido

Eva Ríos

Alumnas tesistas

Educación Diferencial

Universidad de Concepción.

6.5 Entrevistas semiestructuradas

6.5.1 Entrevista semiestructurada a alumnos observados

Nombre informante	
Relación con el alumno	
Nombre entrevistador	
Fecha	
Lugar de la entrevista	

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Qué necesitas para poder participar y sentirte cómodo en la sala de clases?
2. ¿Qué necesitas para poder leer y escribir?

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. ¿Qué aprendiste primero a leer o a escribir o ambas al mismo tiempo?
 - ¿Qué has aprendido en CEMIVI?
4. ¿Qué es lo más fácil y difícil de aprender a leer y a escribir en braille?
 - ¿Qué actividades de CEMIVI son más difíciles? ¿Cuáles son más fáciles?
5. Actualmente ¿qué estás aprendiendo del sistema braille, tanto en lectura como escritura?

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

6. ¿Cómo sería para ti una clase ideal de lenguaje?
7. ¿Cómo aprendiste a leer y escribir utilizando el sistema braille?



6.5.2 Entrevista semiestructurada a madres de alumnos observados

Nombre informante	
Relación con el alumno	
Nombre entrevistador	
Fecha	
Lugar de la entrevista	

- ✓ Objetivo: Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.
- ✓ Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.
- ✓ Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Usted cree que es un apoyo para el alumno ciego que los padres aprendan el sistema braille? ¿Por qué?
2. ¿De qué forma refuerzan la lectura y escritura de sus hijos en casa?

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. ¿Qué fortalezas y dificultades ha presentado su hijo en el proceso de aprendizaje del sistema braille?
4. Su hijo/a ¿aprendió a leer y escribir al mismo tiempo que sus compañeros de curso?

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo aprendió a leer y escribir su hijo(a) en el colegio?
6. En CEMIVI ¿cómo le enseñaron el sistema braille a su hijo/a?

6.5.3 Entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas

Nombre informante	
Relación con el alumno	
Nombre entrevistador	
Fecha	
Lugar de la entrevista	

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. Debido a que el sistema de lectura y escritura son diferentes en alumnos videntes y ciegos ¿podría usted identificar las fortalezas y desafíos que generó el trabajo con un/a alumno/a ciego/a en la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula regular para usted, para _____ y el grupo curso?
2. ¿Qué adecuaciones debió realizar en sus clases, considerando metodología, materiales, abordaje de las actividades y contenidos para que el alumno/a pudiera participar de sus clases sin dificultad?

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. En general ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la lectura? ¿Cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la escritura?
4. Las etapas anteriormente mencionadas ¿son las mismas al incorporar el sistema braille en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo se realizó el primer acercamiento a la lectura y la escritura en el alumno ciego?
6. Para enseñar a leer y a escribir a un alumno vidente y un alumno ciego ¿Utiliza diferentes metodologías al enseñar con el sistema braille? ¿cuáles y en qué consisten?



6.5.4 Entrevista semiestructurada a profesionales especialistas

Nombre informante	
Relación con el alumno	
Nombre entrevistador	
Fecha	
Lugar de la entrevista	

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Qué conocimientos y habilidades básicas debe tener un profesional de la educación para poder intervenir de manera efectiva en la enseñanza de la lectura y la escritura en un alumno/a ciego/a?
2. ¿Cuáles son las necesidades de apoyo que presentan los alumnos ciegos en el proceso de lectura y escritura en el aula regular?

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. Según su conocimiento ¿el proceso de lectura y escritura utilizando el sistema braille, se adquiere en conjunto o de forma separada en los alumnos ciegos?

4. Según su criterio ¿cuáles son y en qué consisten las etapas del proceso de lectura y escritura utilizando el sistema braille?
5. ¿Cuáles son los errores frecuentes en el proceso de adquisición de la lectura y escritura braille?

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

6. ¿Cómo se enseña a leer a un alumno ciego?
7. ¿De qué manera se enseña a escribir a un alumno ciego?
8. ¿Pueden existir diferentes metodologías para enseñar el sistema braille?



6.6 Entrevistas aplicadas

6.6.1 Entrevista semiestructurada a alumnos observados

Nombre informante	<i>K.B (Alumna 1: Pre-kínder)</i>
Relación con el alumno	-
Nombre entrevistador	<i>Eva Alexandra Ríos Mena</i>
Fecha	<i>01 Septiembre 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>CEMIVI</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Qué necesitas para poder participar y sentirte cómodo en la sala de clases?

No lo sé...

- *¿te sientes cómoda?*

¡Sí!

- *¿Y por qué te sientes cómoda?*

No, incómoda

- *¿Por qué?*

No lo sé, porque.

- *¿Te gusta ir a clases?*

¡Me gusta!

- *¿Hacen algo que te gusta?*

Si, las tareas.

- **¿Cómo son las tareas?**

Buenas.

2. ¿Qué necesitas para poder leer y escribir?

Eh... no me acuerdo.

- **¿Con qué puedes escribir los puntos de las vocales?**

Con el cajetín, le pongo los tarugos y la Perkins.

- **¿Algo más?**

Eh... no lo sé.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. ¿Qué aprendiste primero a leer o a escribir o ambas al mismo tiempo?

- **¿Qué has aprendido en CEMIVI?**

Braille, usar la Perkins, la regleta y el punzón.

4. ¿Qué es lo más fácil y difícil de aprender a leer y a escribir braille?

- **¿Qué actividades de CEMIVI son más difíciles? ¿Cuáles son más fáciles?**

Una tarea que me mandó la tía

- **¿Qué tenías que hacer en esa tarea?**

Contar las tapitas de los cajetines. Hacer tareas cortitas con el punzón y los cajetines.

- **¿Para qué sirven los cajetines?**

Para marcar las vocales con los tarugos, la "a"

- **¿Y cómo es la vocal "a"?**

El punto 1.

5. Actualmente ¿Qué estás aprendiendo del sistema braille, tanto en lectura como escritura?

Punzar.

- **¿Qué más ha aprendido?**

A ponerme mi delantal.

- *¿Y de las letras, cuáles te sabes?*

La “a”, punto 1, la “e”, punto 1,5, esas me sé

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

6. ¿Cómo sería para ti una clase ideal?

Ayer le tiré la plasticina a la tía y no le avisé.

- *¿Qué te gustaría hacer en clases?*

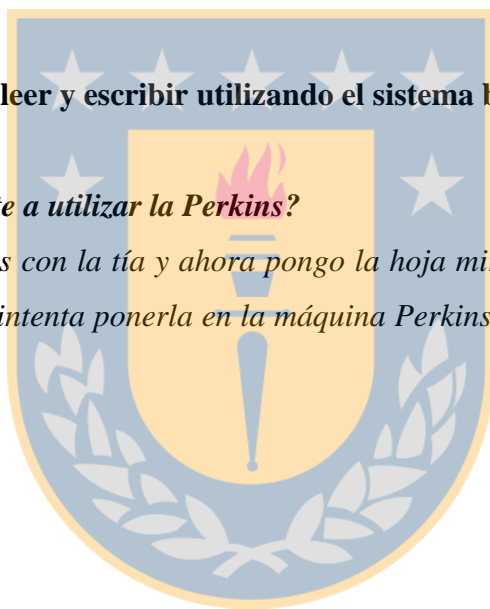
Trabajar con la Perkins y la regleta, tía yo sé usar la Perkins pero escribo lentito, el R.C y la C.G escriben rapidito y yo no.

7. ¿Cómo aprendiste a leer y escribir utilizando el sistema braille?

Con lo áspero y lo suave

- *¿Y cómo aprendiste a utilizar la Perkins?*

En CEMIVI uso la Perkins con la tía y ahora pongo la hoja mire ¿Quiere ver? Páseme la Perkins (toma una hoja e intenta ponerla en la máquina Perkins y lo logra con ayuda de la profesora).



Entrevista semiestructurada a alumnos observados

Nombre informante	<i>R.C (Alumno 2: Tercero básico)</i>
Relación con el alumno	-
Nombre entrevistador	<i>Catalina Pérez Mege</i>
Fecha	<i>14 de Septiembre de 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>CEMIVI</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Qué necesitas para poder participar y sentirte cómodo en la sala de clases?

Que... mis compañeros se callen porque son muy desordenados y conversan mucho y no puedo escuchar a el tío cuando habla y sentarme en mi mesa y mi silla pa' no cansarme po' obvio... (Silencio) porque si estoy parao toda la clase se me cansan los pies... y que me escuchen... porque siempre tengo que decirles que se callen porque no dejan nunca de hablar y eso no más.

- ¿Y para hacer tus tareas?

Que me pasen mi libro... pa' poder leer porque yo no me lo llevo a la casa y me gustaría que... me regalaran una grabadora, para así poder grabar todas las clases y poder escucharlas cuando llegue a la casa, aunque yo creo que escucharía puro boche noma porque mis compañeros son guenos pa' hablar.

2. ¿Qué necesitas para poder leer y escribir?

Para leer mis libros po...que me escriben en CEMIVI o la tía en el colegio, el otro día vi el libro de mi compañero y era flaquito y el mío súper gordo pero parece que decían lo mismo si, eso creo...

- ¿Y para escribir, que necesitas?

Hm... la Perkins nomas, hay que ponerle una hoja, y ahí se pasa así (haciendo gesto con las manos) y después se escribe, tiene que ser una hoja roja sí, porque ese es mi color favorito y ahí hay que escribir, porque la tía no me quiere enseñar a usar la regleta todavía y no me quiere hacer caso si ya la Perkins la se ocupar.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. ¿Qué aprendiste primero a leer o a escribir o ambas al mismo tiempo?

Parece que a escribir primero, no se no me acuerdo

- ¿Qué has aprendido en CEMIVI?

Hartas cosas, a leer, escribir, algunas veces hago mis tareas... igual a veces me aburro un poco y me canso, pero un poco nomas porque llego cansado del colegio y la tía me hace seguir trabajando y por eso me canso, ¿pero no le diga que yo le dije, bueno? Ah... y otras veces cuando no podía almorzar me ponía un poquito mañoso pero ahora si como.

4. ¿Qué es lo más fácil y difícil de aprender a leer y a escribir en braille?

Lo más fácil es que ya no confundo tanto las letras que se parecen porque se acuerda que me confundía y leía la e y no era e porque era una i, en eso ya no me equivoco po' ¿se dió cuenta?

- ¿Y lo más difícil?

Lo más difícil es que cuando leo hay muchas letras y no le ponen dibujos.

- ¿Respetas los signos de puntuación? Las comas, puntos, preguntas...

Sí, las veo cuando estoy leyendo.

- ¿Qué actividades de CEMIVI son más difíciles? ¿Cuáles son más fáciles?

Cuando la tía solo quiere que lea, tengo que leer y leer y me canso porque son puras lecturas nomas y ya se leer...

- ¿Y cuáles son más fáciles?

Cuando trabajamos en el computador y me deja jugar a Pequen, ese es más fácil porque ahí me gusta grabar las cosas que digo y... y después puedo escucharlas todas las veces que quiera.

5. Actualmente ¿qué estás aprendiendo del sistema braille, tanto en lectura como escritura?

Nada nuevo porque todavía estoy trabajando con la Perkins y ya se leer y escribir pero la tía no me deja todavía aprender a escribir con la regleta porque... ¿le digo por qué? Yo creo que piensa que no voy a aprender o no sé porque a la C.G la dejan escribir así si yo también quiero pero a mí no me dejan, dígame usted a la tía, que me deje escribir así... que me enseñe...

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

6. ¿Cómo sería para ti una clase ideal de lenguaje?

Que mis compañeros estuvieran callados porque no puedo escuchar, a veces salimos a el patio un rato a leer y eso también es bacán pero siempre alguien tiene que hacer ruido y no me gusta leer tanto porque en clases... el tío me hace leer y me aburro.

7. ¿Cómo aprendiste a leer y escribir utilizando el sistema braille?

Igual como la K.B, ¿por qué a ella le hacen cosas más divertidas y mis trabajos son más aburridos? Con el cuadernillo de apresto parece, veía puros dibujos, casi nada de letras.

- ¿Puedes nombrarme las tareas que hacías con la tía, que cosas te enseñó primero?

Me mostró el cajetín, los tarugos y parece que me decía como tenía que ponerlos, así como lo hacen con la K.B pero más fome porque a mí no me aplaudían parece... y me hacían ver imágenes y cosas con mis manos, no me acuerdo que más... parece que era más chico que no me acuerdo.

Entrevista semiestructurada a alumnos observados

Nombre informante	<i>C.G (Alumna 3: Quinto básico)</i>
Relación con el alumno	-
Nombre entrevistador	<i>Sylvia Nataly Pulido Cid</i>
Fecha	<i>01 de septiembre del 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>CEMIVI</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Qué necesitas para poder participar y sentirte cómodo en la sala de clases?

Tener mi material y también que me... que vayan explicando los profesores los power.

- ¿Qué material?

Eh... no sé... si pasan un dibujo tenerlo ¡oh!, tenerlo en relieve.

- ¿Y en una clase de lenguaje que necesitas?

El texto, el texto en braille y saber... o sea tener una maquina perkins para escribir y una regleta. Igual tengo una profesora la tía Alejandra dos, entonces ella aprendió a escribir con braille en la universidad. Entonces ella ya sabía braille, por eso ella me va adaptando todas las cosas, y todos los días la veo nunca falta.

2. ¿Qué necesitas para poder leer y escribir?

Eh... la máquina Perkins, la regleta y el punzón. Ah y por supuesto necesito saber el sistema braille.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. ¿Qué aprendiste primero a leer o a escribir o ambas al mismo tiempo?

A escribir, antes yo estaba con los cajetines con esos aprendí a escribir. Y después aprendí a leer, porque antes no leía muy rápido, ahora sí. Primero me aprendí el alfabeto luego las vocales. No primero las vocales y luego el alfabeto, luego todo los signos y luego la regleta y luego las estenografías, pero yo recién voy en las estenografías.

4. ¿Qué es lo más fácil y difícil de aprender a leer y a escribir en braille?

Hm... no se jajaja, es que... lo que más me costo fue aprender a escribir bien en braille con la máquina Perkins. Primero aprendí a hacerlo en la máquina y luego en la regleta. Pero en la regleta me costó mucho más... aunque igual aprendí. Es más difícil porque se escribe al revés que en la máquina. Lo más fácil fue aprender a leer con los dedos.

5. Actualmente ¿qué estás aprendiendo del sistema braille, tanto en lectura como escritura?

Hm... en escritura estoy aprendiendo los signos... el por ciento, el grado eh muchos signos que todavía no me sé... ¡ah! y también las estenografías. Ah y ahora estoy con la regleta, bueno algunos profesores me dicen que debo practicar más y otros me dicen que estoy bien. Y en lectura nada. Porque ya se leer todo y me gusta leer, yo tengo como una pequeña biblioteca en braille. Eso sí estoy leyendo con los dedos de las dos manos, casi nadie lee así.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

6. ¿Cómo sería para ti una clase ideal de lenguaje?

Eh... con el dibujo del texto, con el texto y ¡con todo! Adaptado. Que se pueda saber todo lo que yo... lo que el profesor tiene en la pizarra. Que a veces la tía muestra cosas y no me

las cuentan, pero la tía Alejandra no es una de ellas, hay algunas profesoras nomás que lo hacen. Pero la tía de artes y música me cuentan todo. Hm... también que el profesor fuera hombre porque son más simpáticos los hombres y también sería que nos sentáramos de a uno y que tuviera todo adaptado.

7. ¿Cómo aprendiste a leer y escribir utilizando el sistema braille?

Con un papel... con la máquina... tía es que no sabría decirle... hm... con cajetín primero tía, con un cajetín que se le insertaban los puntos, tarugos... después con un cosito con letras en braille que yo tenía que ir armando... como un rompecabezas de palabras... por ejemplo A B E J A... acá (señala en un papel) la a, la b, la e, la j, la a... si, eran como cartoncitos. Igual me costó un poco aprender el sistema braille, porque primero en la máquina no me resultó muy bien así a la primera pero después pude ir mejorando igual que me pasa con la regleta. Para aprender a leer, la tía primero me mostró unas letras y yo tenía que leerlas, como yo no sabía leer no podía leer. Así que hizo esto, ella me empezó a explicar y me empezó a enseñar, por ejemplo simulemos que esto (toma un papel) está escrito en braille, ya entonces, yo quiero leerlo pero no puedo entonces la tía me dice que tengo que reconocer las letras y juntarlas para hacerlas palabras... y hago así entonces (junta ambos dedos índices y los pasa por el papel) yo leo así... ¡yo siempre leo así! En braille en mi casa, en mi escuela... siempre leo así... así entiendo las palabras. Y a escribir, por ejemplo simulemos que esto es un papel... entonces mire... imagínese que yo no supiera escribir ya... mire yo quería escribir unas vocales unas palabras y no podía entonces ocupe las letras así, así, así (marca con los dedos el orden de los puntos de cada letra) y dijo la tía que las juntaras para hacer las palabras, entonces ahí empecé un punto la a, la b, 1-2, la c, 1-4.

6.6.2 Entrevista semiestructurada a madres de los alumnos observados

Nombre informante	<i>C.C (madre 1)</i>
Relación con el alumno	<i>Madre</i>
Nombre entrevistador	<i>Eva Alexandra Ríos Mena</i>
Fecha	<i>22 Septiembre 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>CEMIVI</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Usted cree que es un apoyo para el alumno ciego que los padres aprendan el sistema braille? ¿por qué?

Es demasiado apoyo, porque sino yo no podría leerle sus tareas, yo no podría decirle K.B está mal tu letra, como para que ella vaya practicando más en la casa, porque si no está en el colegio, está en CEMIVI y en la casa igual tiene que practicar porque le sirve para su vida, no puede ir a la par con los niños, porque los demás niños en una pasada lo pasan todo.

- En su casa, ¿Quién está aprendiendo braille?

Mi suegro y yo, porque mi suegro está viviendo con nosotros.

2. ¿De qué forma refuerzan la lectura y escritura de sus hijos en casa?

Como todavía no lee, por ejemplo le voy viendo la carpeta que me pasaron del año pasado y veo que cosas tienes hechas y se las hago igual con las hojas, le pego la goma eva, hay partes por ejemplo que dice, reconoce la figura diferente y ella tiene que tocar y le pongo puros cuadrados y un triángulo y ahí ella toca la figura diferente y le pone plasticina

- ¿Qué más han hecho?

Bueno, yo le cuento cuentos, porque no pone mucha atención con el tema de los cuentos, entonces nos propusimos hacer un cuento entre las dos, que yo se lo voy a hacer en braille y vamos a hacer los monitos de una muñequita de trapo en el cuento de Alicia, cosas así. Porque no le llaman la atención los cuentos.

- ¿Han trabajado las vocales?

Si, con el cajetín de madera que le mande a hacer, de los mismos que hay en CEMIVI y se sabe todos los puntos de las vocales, hasta la “i” y la “u”, se las sabe.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. ¿Qué fortalezas y dificultades ha presentado su hijo en el proceso de aprendizaje del sistema braille?

Se la hace más fácil el tema del cajetín con los tarugos, pero cuando ella se desconcentra un poco, se frustra mucho, no quiere nada.

- ¿Y la mayor dificultad?

Yo creo que reconocer más los puntitos al leer.

4. Su hijo/a ¿aprendió a leer y escribir al mismo tiempo que sus compañeros de curso?

Aún no lee pero está aprendiendo con el cajetín lo que es la escritura, pero igual yo la encuentro atrasada porque los niños van con las vocales, a leerlas y escribirlas, en cambio la K.B se sabe el orden de los puntos de las vocales pero no las reconoce en una hoja, reconoce la pura “a”, pero las otras no y los demás niños ya van con las demás letras, con los números igual, la K.B sabe nombrar, sabe contar, separa de a 5 cosas así pero igual se pierde en cambio los niños ya están contando bien y escribiendo números.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo aprendió a leer y escribir su hijo(a) en el colegio?

Yo sé que con la Tía Tania en diferencial, la tía le tiene cosas con los puntitos, le pone una hoja por ejemplo con la pura “a” y donde pilla la “a” tiene que pegar una pegatina eso es como para reconocer un poco más la “a”.

- ¿Y sólo la profesora diferencial está trabajando lectoescritura?

Sí, porque la tía Carolina educadora de párvulos no está trabajando lo que es braille, ella trabajando otras cosas, porque a la K.B le cuesta un poco más con la tía Carolina, porque no quiere.

6. En CEMIVI ¿cómo le enseñaron el sistema braille a su hijo/a?

Acá le están enseñando el tema de la Perkins, el orden de las teclas, yo se que las vocales las ha estado reconociendo con los castillos, no sé si los habrá reconocido bien pero trató, eso encuentro.

- ¿Recuerda alguna otra actividad?

Las figuritas, porque yo en la casa le hice unos memorice que me pidieron para acá que lo hice con botones, le hice las vocales dos veces, cosa que ella meta su mano en la caja y busque la dos vocales iguales y ahora estoy haciendo un alfabeto con mostacillas chiquititos, pegando mostacillas porque tengo listo el cartón piedra.

Entrevista semiestructurada a madres de alumnos observados

Nombre informante	<i>J.P (madre 2)</i>
Relación con el alumno	<i>Madre</i>
Nombre entrevistador	<i>Catalina Pérez Mege</i>
Fecha	<i>28 de Septiembre 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>CEMIVI</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Usted cree que es una ayuda para el alumno ciego que los padres aprendan el sistema braille?

Sí. -¿por qué?, - porque... así puedo enseñarle yo a hacer sus tareas bien, puedo saber si lo que le está enseñando y escribiendo la profesora está bien, porque si no tampoco sé lo que le están enseñando a mi hijo... puedo corregirle... y sin saber braille no puedo corregirle lo que él está haciendo... tiene que ser un trabajo en conjunto porque la idea es que los papás podamos estar ahí apoyándolos en sus estudios y sin saber braille es poco lo que podemos hacer.

2. ¿De qué forma refuerzan la lectura y escritura de sus hijos en casa?

Eh... ¿cómo?, con la Perkins, a veces le dicto cosas y él tiene que escribirlas, o leer los materiales que le preparan del colegio o de CEMIVI, leyendo sus libros en braille.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. ¿Qué fortalezas y dificultades ha presentado su hijo en el proceso de aprendizaje del sistema braille?

¿Es que dificultades que tiene él?

- Sí, cuáles son sus fortalezas y cuáles son sus dificultades que ha tenido durante el proceso del aprendizaje del braille.

Su dificultad... es con bastón yo pienso...

- Ya, pero netamente con el braille.

Es eh... es con los acentos, las coma.

- ¿Y en las fortalezas?

Eh... inglés y matemáticas igual porque usa bien el ábaco y se le hace fácil, sumar, restar, lo hace rapidito ya, por practica no ma' y le gusta también.

4. Su hijo/a ¿aprendió a leer y escribir al mismo tiempo que sus compañeros de curso?

Sí.

-¿Y qué es lo que aprendió primero él, a leer o escribir?

A leer, o al mismo tiempo parece, a ver déjeme pensar... si a leer primero porque el R.C iba leyendo y escribiendo, leyendo y escribiendo, así por lo menos lo vi yo, porque él aprendió a leer aquí (en CEMIVI), porque aquí yo podía venir a verlo también, el empezó a venir aquí cuando tenía un año y medio y ya en kínder empezó a leer, tenía como 5 años, porque en kínder ya fue a participar en braille, el a esa edad ya leía en braille, empezó chiquitito con el... cuaderno de apresto parece que era y el cajetín.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

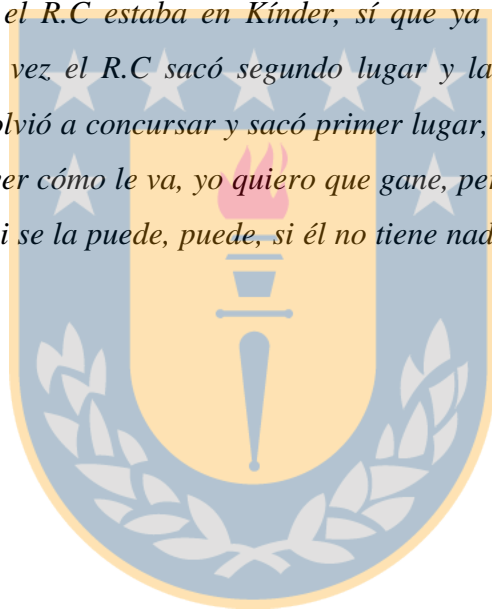
5. ¿Cómo aprendió a leer y escribir su hijo(a) en el colegio?

Con ayuda de sus tías, que le han ido enseñando, hay una tía que se maneja en braille y él le hace todas las guías y lo ayuda siempre, pero si nadie supiera, ¿cómo aprendería mi hijo allá? Si nadie podría enseñarle, yo sé que si yo estuviera ahí todos los días con el R.C

él tendría mejores notas y mejores promedios, porque estaría ahí cateteándolo, pero como no puedo porque yo trabajo, se deja estar, yo sé que ahí también es culpa mía, yo le exijo y si no lo reto, y si le va bien, yo lo motivo en regalos, todos me dicen que no haga eso, pero yo siempre le digo R.C, mientras yo trabaje no te va a faltar nada, pero le va bien, siempre saca los tres primeros lugares.

6. En CEMIVI ¿cómo le enseñaron el sistema braille a su hijo/a?

Empezaron con el tema de las texturas, el cuaderno de apresto... y ahí después empezó con el cajetín movimiento con las manos cuando lee y en kínder ya empezó con la Perkins, si porque en kínder ya fue a concurso de Perkins y sacó segundo lugar, esa vez participo con la C.G, nadie sabía que el R.C estaba en Kínder, sí que ya había concursado y no lo podían sacar, sí que esa vez el R.C sacó segundo lugar y la C.G primero, ya después cuando pasó a primero volvió a concursar y sacó primer lugar, y ahora viene el concurso de nuevo sí que vamos a ver cómo le va, yo quiero que gane, pero si no puede filo, ya lleva tres a los ganando, pero si se la puede, puede, si él no tiene nada más que hacer, tiene que irle bien.



Entrevista semiestructurada a madres de alumnos observados

Nombre informante	<i>A.C (Madre 3)</i>
Relación con el alumno	<i>Madre</i>
Nombre entrevistador	<i>Sylvia Nataly Pulido Cid</i>
Fecha	<i>21 de septiembre del 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>CEMIVI</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Usted cree que es un apoyo para el alumno ciego que los padres aprendan el sistema braille? ¿por qué?

Eh... buena pregunta, yo creo que si es elemental que los papás sepan braille, ¿por qué?, porque el niño está casi la mitad del tiempo en su casa, o se podría decir que mitad y mitad, entonces es fundamental que la mamá refuerce lo que la profesora le está enseñando a un niño que recién está empezando a conocer... a saber lo que es el braille, a conocer las vocales, todo. Entonces tienen que saber los papás, es lo ideal, yo soy una experta... jajaja anótelo. Igual aprender no fue fácil, Eh... a ver... igual fue engorroso sí. Porque yo entre la pena que tenía, tenía que decir: no, ¡yo puedo! Yo sé que no me la va a ganar.- y... fue engorroso pero a la vez fue gratificante, porque de primera dije: ¿y esto?- No conocía los puntos, no sabía nada, nada, y cuando empecé a conocer las vocales ahí

dije yo: ah... así se... así aprenden... así va a aprender mi hija dije yo, entonces yo tengo que poder, si ella puede yo tengo que poder.- Y empecé po.

2. ¿De qué forma refuerzan la lectura y escritura de sus hijos en casa?

Yo me acuerdo, cuando ya aprendí, aprendí a escribir, después palabras igual que un niño chico jaja eh después empecé con frases después con fábulas cuentos chiquititos cortos, le hacía una fábula no se po' de unos 5 renglones y le hacía un monito, por ejemplo un ratón en la fábula del ratón y de ahí de a poquito empezó a agarrar el sentido por el dibujo por el tacto, el olor con todo eso, yo todavía tengo material de la C.G de eso... lo preste por ahí ... pero va en lo que la mamá quiere para su hijo, onda si yo quiero que ella sea igual que todos los niños que estudian, yo la tengo que motivar, porque la motivación viene de la casa y obviamente se le traspasa a sus hijos y ellos se motivan con mayor razón... y yo le hacía cosas de todo tipo a la C.G, dibujos, cuentos, palabras, le recortaba letras en braille, las vocales en braille, todo. Entonces yo le ponía en una cajita busca acá las "A", busca acá las "E". Juntemos la palabra pala, ya la p, la a, la l, la a, con las letras en braille en diferentes cajitas con palabras cortitas, entonces todo ese tipo de cosas la fue motivando. Las fábulas le encantaban, yo le hacía libros casi todas las semanas con la máquina Perkins... pero aquí (CEMIVI) yo estaba todo el día, todo el día escribiendo, porque era lenta porque estaba empezando igual, pero yo quería que ella supiera que iba a tener su... libro, que ya no era tan solo una palabra chiquitita, sino que se iba uniendo, entonces ella tenía que empezar a recorrer y donde iba ir juntando iba ir conociendo, y con el tacto obviamente que ellos van conociendo más palabras, ah se acuerda... Ah ¡ya!, esta era la m... ah esta es la "o", a esta no la sabía hacer y me decía esta es la "o" (hace gesto con las manos, como si estuviera leyendo braille) entonces ellos van reconociendo eso con la práctica, también por lo que me acuerdo yo le hice unas láminas, unas láminas así como esto (toma un rectángulo de cartón), entonces esas láminas yo se las forraba con papel bonito sí. Entonces yo le colocaba no se po, un gorro de lana y le escribía la palabra, entonces ella tocaba el objeto y antes de leer la palabra, aunque la idea era esa que leyera, pero ella sabía por el tacto que era un gorro, entonces después decía: ah viste te dije que era un gorro, ahí dice gorro, ge, o, erre, erre, o... gorro.- Y muchas láminas le hice, eso fue lo primero que tuvo.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. ¿Qué fortalezas y dificultades ha presentado su hijo en el proceso de aprendizaje del sistema braille?

Yo diría que... no... siempre tuvo las ganas la C.G, nunca se vio chiquitita ante eso. ¡Ah! Si lo que le aburría sí, pero yo creo que como todo niño chico, era que siempre tenía que hacer la misma letra varias veces, pero era básicamente por conocimiento para que ella supiera que era la a, la a, la a, la b, la b, la b, ... etc. Hm... y confundía la “e”, con la “i”, pero básicamente era eso porque no... Es que es difícil con puntos pu’ es cómo ¡no! Uno se imagina puntos y no se los asocia con cualquier cosa. En la lectura ahí sipo le costó diferenciar las palabras cortas, los espacios. Sipo si empezó lentito la “l” con la “a”, uno tenía que decirle como era la letra, no le podía decir la eme sino la m, todo con sonido, eso fue lo otro que le sirvió mucho a la C.G, con sonido, todo con sonido. El abecedario era todo con sonido. Hm... lo que le fue más fácil uy... no me acuerdo, que podría haber sido... no se para ella. Lo bueno que fue que se le quedaba rápido lo que le enseñaban, tiene buena memoria, retiene súper bien la información. Y si le cuesta la repasa, la repasa hasta que se le quede aquí grabada (se indica la cabeza).

4. Su hijo/a ¿aprendió a leer y escribir al mismo tiempo que sus compañeros de curso?

Hm... yo creo que en kínder más o menos parece que fue ahí, porque la C.G ya sabía ya, se manejaba ya cuando entro a primero, sí en kínder, porque sabía palabras cortas pala, mesa, silla y esas palabritas, las sabía escribir y las sabía leer, pero no así no se pum, eh por lo que me acuerdo yo así como que le pasaran varias juntas no, pero así de una sí parece, no me acuerdo bien. En primero si aprendió a escribir en Perkins, siempre hemos andado con la Perkins para arriba y para abajo. No, fue en primero, porque en kínder la C.G estuvo con la tía... la tía María Teresa, y ella solamente hacía más apresto pegar, rellenar, reconoce la p, también a la C.G le pasaban la vocal o el abecedario con relleno o con esta cosa de la silicona, le formaban la letra y eso no le servía. Pero tenía que hacer la actividad de los compañeros entonces algunas cosas se las adaptaban, algunas podían y

otras no. Porque para ella era nuevo todo eso, entonces kínder fue como ahí llego ella (C.G) y ahí ellas (tías) tuvieron que aprender a adaptarse con ella.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo aprendió a leer y escribir su hijo(a) en el colegio?

Igual que todos lo mismo, claro que las palabras venían escritas ya en braille, sí, sí me acuerdo de eso, es que practicamos tantas cosas, eh... fue un proceso largo pero a la vez bueno porque ella después estaba feliz cuando ya sabía que la palabra decía algo, empezó a entender los puntos, porque era 1-2-3, 4-5-6 y no 123456789... entonces ella también preguntaba cosas de niña chica. Pero yo creo que en primero agarró el hilo con los compañeros, hacían las mismas tareas, entonces ya la tía se manejaba más.

6. En CEMIVI ¿cómo le enseñaron el sistema braille a su hijo/a?

Aquí conocimos el braille con la tía Paulina, (suspiro). Por lo que me acuerdo ella nos enseñó con cajetines, que era un cajetín, porque... quien era Luis Braille, por qué lo creo, los puntos, cuántos puntos eran, eh como se escribió... no se las vocales, que la “a”, era un punto y así sucesivamente hasta que después ya empezamos con cajetines, después ya con unos tableros que teníamos nosotros y que tenían puros puntos, anda puros cajetines pegados y ahí empezamos a juntar las palabras por ejemplo casa o lava la ropa (hace el gesto de cada palabra en un reglón) así de a poquito, todo eso con puro cajetín.. también lo trabajamos con las cajas de huevos, sobre todo los puntos 1-2-3-4-5-6, 1-2-3-4-5-6... lo hacíamos saltados eh 2-3, 1-5, 1-3-6, eso era mucho de eso para practicar el orden de los puntos y después ya uno empezó como ah ya ... ¿captaste bien? ¿sí? A ya empezaste con la Perkins... ¡wua! Y ahí la tía ya la matriculó con la Perkins, jajaja. Y eso pu tía.

6.6.3 Entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas

Nombre informante	<i>C. P.</i>
Relación con el alumno	<i>Educadora de Párvulos</i>
Nombre entrevistador	<i>Eva Alexandra Ríos Mena</i>
Fecha	<i>22 Septiembre 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>Escuela E-922</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. Debido a que el sistema de lectura y escritura son diferentes en alumnos videntes y ciegos ¿podría usted identificar las fortalezas y desafíos que generó el trabajo con un/a alumno/a ciego/a en la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula regular para usted, para K.B y el grupo curso?

Se generaron todas las estrategias tanto de material concreto como de la eh... el uso de la iniciación del braille como lo es el uso del cajetín, porque yo tenía un conocimiento previo por haber trabajado con R.C, eh... las debilidades estarían en que la niña tiene poca concentración, eh... capta poco lo que uno le dice porque todo lo atribuye al juego, esa sería una debilidad, un grado de inmadurez en la niña a pesar de la edad, porque ella debiera estar en Kínder y eh... en este caso estaríamos con esa debilidad, pero como te digo se generaron todo el trabajo de iniciación a la pre escritura y con el apoyo de los libros que se le hicieron en CEMIVI con el material que se le prepara acá, pero la niña, es

mayor la debilidad porque hay muy poca recepción de la niña, porque las estrategias se han utilizado con la pequeña, las que les corresponde, el material concreto, las distintas texturas, eh... el uso del cajetín, el trabajar en forma concreta, eh... ponte tú ¿Sólo lectura y escritura verdad?

- Sí, sólo referido a la lectura y escritura.

Ya, en lectura también se han trabajado los cuentos, ha trabajado, tu viste la otra vez que fuimos a la sala de computación, tiene poca concentración, es un cuento que ella lo trabaja aquí y lo trabaja en CEMIVI, pero hay poca concentración, además que yo debo ser honesta que a mi recién ahora en una conversación que tuve con la mamá, eh... tuve claro el diagnóstico de la pequeña, entonces eh... claro harto hace la pequeña para la dificultad que hay, porque hay más dificultad que la que tiene el R.C, porque el R.C era solamente visión, además hay un daño neurológico entonces eso provoca que el trabajo sea más difícil y más lento.

- ¿Y lo mismo para los compañeros, cómo han reaccionado los demás niños?

Como curso súper bien, las fortalezas yo creo que los chicos que a pesar que es la primera vez que se relacionan con una niña con esta discapacidad y a pesar de que al principio no entendían eh... la aceptaron súper bien, ¿Dónde está la debilidad? Es que K.B no deja que los compañeros se acerquen a ella, ella de repente pelea o los empuja y eso ha dificultado el trabajo de los niños con ella, porque ella en fondo como que los espanta, yo creo que el curso a pesar de que era primera vez para ellos, algo nuevo porque no tienen familiares en esta condición la aceptaron bien y no la discriminan.

2. ¿Qué adecuaciones debió realizar en sus clases, considerando metodología, materiales, abordaje de las actividades y contenidos para que el alumno pudiera participar de sus clases sin dificultad?

Bueno, como te comentaba en materiales la utilización del material concreto, las texturas eh... la incorporación del cajetín y el punzón para las actividades de K.B, pero siempre con el mismo objetivo que sus compañeros, en contenido sólo cambia por sugerencia de Paulina eh... el tema de las vocales, que no se las estamos pasando ahora, sino que la profesora diferencial lo está viendo con K.B en aula de recursos, en el horario que ella puede porque la niña no está incorporada al PIE, porque no está la cantidad de niños

necesaria para abrir el PIE en el curso, entonces en los horarios que la profesora puede se la lleva. Pero en general son las mismas actividades con leves adecuaciones y por supuesto el tema de las instrucciones y actividades orales se trabaja mucho con ella, repitiendo, enfatizando y haciendo ejemplos concretos para ella.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. En general ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la lectura? ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la escritura?

Bueno en la lectura, eh... se parte con todo lo que es conciencia fonológica, separación de sílabas, sonidos iniciales y finales, eso K.B ha logrado hacerlo. Eh... bueno también es súper importante que ella desarrolle e internalice los conceptos concretos de las cosas que la rodean, por ejemplo si estamos hablando del lápiz, pasarle un lápiz en su mano para que tenga sentido y le dé un significado y un significante a las cosas que está aprendiendo.

4. Las etapas anteriormente mencionadas ¿son las mismas al incorporar el sistema braille en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?

Sí, son exactamente las mismas porque deben aprender lo mismo eh... deben llegar a lo mismo.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo se realizó el primer acercamiento a la lectura y la escritura en el alumno ciego?

El primer acercamiento a la lectura sería a través de la conciencia fonológica, la lectura de cuentos y en la escritura netamente el trabajo del libro de apresto a la lectoescritura que le hicieron en CEMIVI y que lo trabajamos acá en la escuela y trabajar en actividades como punzar, rasgar, etc.

6. Para enseñar a leer y a escribir a un alumno vidente y un alumno ciego ¿utiliza diferentes metodologías al enseñar? ¿cuáles y en qué consisten?

No, yo no utilizo diferentes metodologías paso lo mismo para todos, lo único diferente serías las adecuaciones en el ámbito del material concreto y la utilización del punzón por ejemplo, eh... pero en el caso de K.B por sugerencia de Paulina no estoy pasando las vocales con ella, pero si fuera una decisión que debiera tomar yo, también estaría pasando vocales con ella al mismo ritmo del curso, porque en todo lo demás va a la par con sus compañeros, solo cambia en el tema de las vocales como te digo por sugerencia de Paulina.



Entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas

Nombre informante	<i>C. P.</i>
Relación con el alumno	<i>Profesora de párvulo</i>
Nombre entrevistador	<i>Catalina Pérez Mege</i>
Fecha	<i>30 de Septiembre de 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>Escuela Arturo Alessandri Palma</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. Debido a que el sistema de lectura y escritura son diferentes en alumnos videntes y ciegos ¿podría usted identificar las fortalezas y desafíos que generó el trabajo con un/a alumno/a ciego/a en la enseñanza de la lectura y escritura en el aula regular para usted, para el/la alumno/a y el grupo curso?

Bueno en primer lugar el R.C cuando llego venía adelantado ya, para la edad que tenía se manejaba súper bien si que para el eh... dificultades casi no hubieron, yo creo la dificultad fue más para mí porque eh... él fue el primer alumno no vidente que yo atendí, entonces me tocó ser súper autodidacta, jugármela por el alumno que tenía porque no sabía bien como era el sistema, en ese sentido las profesoras de CEMIVI me ayudaron al principio, en cuanto a lo que tenía que hacer, como trabajar con él, pero de partida fue todo nuevo, una experiencia enriquecedora desde ambos lados, especialmente para mí, pero el trabajo de forma concreta en la lectura principalmente parte de acercar al niño al mundo lector, se

les leían diferentes tipos de narraciones, poemas, cuentos, fábulas, y en cuanto a la escritura, se inició el trabajo acorde a lo que se coordinaba con CEMIVI que es el caso de R.C y la compañerita que tenemos ahora es de trabajo con textura, reconocimiento de formas y espacios, ubicación y eh... bueno siempre también destacando el trabajo de las profesoras detrás, porque como te digo, R.C empezó pequeño asistiendo a CEMIVI entonces era riquísimo cuando llegó... - y en relación a sus compañeros?, -Bueno como tú ves hasta el día de hoy, todos los compañeros pendientes de R.C siempre, acá en el jardín los teníamos mezclados, habían de los dos cursos que ahora son terceros, ellos lo acogieron siempre muy bien, nunca lo aislaron, lo ayudaban, a pesar de que no tomaban a esa edad tanta conciencia de lo que significaba no ver para él, y va también yo creo en la personalidad del R.C porque siempre ha tenido esa misma llegada con la gente.

2. ¿Qué adecuaciones debió realizar en sus clases, considerando metodología, materiales, abordaje de las actividades y contenidos para que el alumno/a pudiera participar de sus clases sin dificultad?

En metodología ninguna, porque siempre se enfocó hacia el mismo objetivo, lo que si hacía, era detallar todo lo que se hacía y describir completamente las cosas, siempre que se contaban cuentos, se detallaba la descripción de los personajes, para que a él no le generara dudas, no sé de qué forma el creaba como imágenes mentales en su cabecita, pero tendía a comparar con otras cosas lo que se estaba hablando... eh... yo muchas veces dudé si es que R.C podía ver o no, porque describía objetos a la perfección, conversaba con mucha naturalidad como si no se estuviese perdiendo nada, y ese era fruto del trabajo que se estaba realizando en cuanto a detalle y lecturas comprensivas diarias que se les leía al curso y al trabajo con texturas, porque todo lo que se le enseñaba iba con una representación gráfica en relieve.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. En general ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la lectura? ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la escritura?

En... en esta etapa es principalmente el desarrollo de la conciencia fonológica, se trabaja con lo que es conciencia fonológica, sonidos, sílabas, para poder dar sentido a las palabras, se les lee mucho, mucho, se trabaja harto con la lectura de cuentos y a partir de eso es el primer acercamiento que tienen los niños con la lectura, luego para escritura, se trabaja grafo motricidad, motricidad gruesa primero, para que los niños tengan y desarrollen fuerza en sus manitos antes de pasar a lo más específico, se hacen líneas rectas o curvas, con diferentes materiales, con tempera con paleógrafos, eh... lápices, se trabaja con punzón, para que los niños trabajen precisión y así bajan desarrollando sus habilidades hasta llegar a lo que es motricidad fina, seguir caminos con un lápiz, etc. Porque no se puede empezar a trabajar con el dibujado de letras si eso requiere mayor precisión, por eso se empieza desde lo más general para lograr de apoco internalizar mecanismos.

4. Las etapas anteriormente mencionadas ¿son las mismas al incorporar el sistema braille en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?

Sí, completamente, porque lo que se requiere aquí es no perder el objetivo, y los niños son completamente capaces, aunque no posean visión, de desarrollar motricidad de igual forma haciendo la adecuación pertinente.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo se realizó el primer acercamiento a la lectura y la escritura en el alumno ciego?

Bueno el primer, primer acercamiento no lo tuvo conmigo, pero aquí en el jardín R.C trabajo con cajetines como debía hacerlo, siempre fue muy inteligente, tú te podrás dar cuenta que avanza rapidito, pero precisamente aquí, trabajo en lo que es... como se llama

esto... sensibilización, con su cuaderno de apresto al braille, tocando distintas texturas y formas, además en el ámbito lector, como te decía antes, el tema de la lectura es fundamental y es de la misma forma que se trabaja con la pequeña ahora.

6. Para enseñar a leer y a escribir a un alumno vidente y un alumno ciego ¿utiliza diferentes metodologías al enseñar con el sistema braille? ¿cuáles y en qué consisten?

No, no uso diferentes metodologías, solo adecuaciones para que el alumno trabajara a la par con sus compañeros, como lo estoy haciendo ahora también, la idea es que se encuentre el ritmo del niño para trabajar con él, con R.C fue súper sencillo, todo se hacía con texturas y detallando lo que lo ameritaba y como te digo, lo conseguimos con mucha facilidad.



Entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas

Nombre informante	<i>M. T.</i>
Relación con el alumno	<i>Educadora de Párvulo en Kínder</i>
Nombre entrevistador	<i>Sylvia Nataly Pulido Cid</i>
Fecha	<i>27 de septiembre del 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>Escuela España</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. Debido a que el sistema de lectura y escritura son diferentes en alumnos videntes y ciegos ¿podría usted identificar las fortalezas y desafíos que generó el trabajo con un/a alumno/a ciego/a en la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula regular para usted, para C.G y el grupo curso?

Para mí al principio fue mucho miedo mucho temor, porque en realidad yo pensaba, como, como le voy a enseñar, como lo voy a hacer, pero con la ayuda, por supuesto de la profesora Paulina de CEMIVI, más la profesora acá encargada de diferencial, más una asistente que tengo yo aquí que es muy creativa y entre todas empezamos a idear, y a ver que si no podía ser por el medio visual había que hacerlo por el tacto y lo auditivo... Bueno y fue un gran desafío, porque en primer lugar yo tuve que capacitarme ya, fui a capacitación con la... la encargada de CEMIVI. Y... tuve que aprender braille, porque no lo sabía, no tenía idea del braille y... más que nada fue en esa parte eh... en lectoescritura,

porque eh... bueno también lo otro que me favoreció mucho, es que C.G fue una niña eh... muy inteligente, muy avanzada, entonces yo hasta podría decir que... que yo tenía niños con más problemas que ella siendo que no tenían ninguna discapacidad, me entiendes, entonces eh... como te digo lo, lo que más se dificultaba era la parte de... visual de ella, que ella no podía ver, ya, pero eso se suplía con su audición y con su tacto, entonces eh..., también lo otro que nos favorece a nosotros en kínder que se trabaja mucho con material concreto entonces ella podía tocar, ya, entonces en realidad, en cuanto a adecuación, eh... en esa parte yo casi no, no tuve que hacer ya, eh...

- Y, ¿para el curso?

Mira en realidad para el curso eh... fue como te dijera igual gratificante porque el hecho de tener una compañera no vidente para ellos era nuevo, entonces como que todos querían ayudarla, todos querían que... que se yo, apoyarla, pendientes de ella, pero en esa parte nomas, porque, por ejemplo que la discriminaran o que la vieran como una persona rara, que se yo, no, no fue problema, fue todo normal, súper normal, súper normal, yo diría que la experiencia para ellos fue bastante buena.

- Y, ¿para C.G?

Como te estaba diciendo, ella era una alumna muy avanzada, y yo no vi ninguna dificultad, lo único que yo te digo es que nosotras tuvimos que ir a capacitación, y más y trabajar más esa parte eh, darle mayor énfasis a la parte de tocar y de oír.

2. ¿Qué adecuaciones debió realizar en sus clases, considerando metodología, materiales, abordaje de las actividades y contenidos para que el alumno/a pudiera participar de sus clases sin dificultad?

Bueno, como te decía anteriormente eh... yo no tuve que hacer muchas adecuaciones, en lo que, en lo que si tuve que adecuar más, fue en el silabario con el que nosotros trabajamos para enseñar los sonidos, ya, el silabario luz, en ese tiempo. Y... como era, eh... era no vidente, entonces ella tenía que aprender los sonidos tocándolos, ya, entonces, nosotros el silabario luz, bueno nosotros tuvimos mucho apoyo de la madre, ella es una persona muy preocupada, entonces ella nos ayudó mucho en... en la parte de material que digamos, entonces en el silabario, eh... aparecían imágenes, y esas imágenes hubo que hacerlas en relieve, cosa que ella al tocarlas se diera cuenta de que lo que era, ya, entonces eh... una

vez que ella ya lo tocaba se trabajaba por medio de la audición, ya por ejemplo eh... en, en la parte kinder no sé, no se utiliza mucho todavía el... el, como te dijera... el braille, porque se le da mayor énfasis al sonido, ya entonces, ella tocaba por ejemplo y... y escuchaba el sonido, entonces usando ese método ella iba aprendiendo los sonidos, y como te digo ella iba aprendiendo más rápido que sus compañeros, porque el silabario luz se trabaja con los sonidos onomatopéyicos, ya entonces, por ejemplo para enseñarle el sonido “m”, se relaciona con el sonido que hace la vaca al mugir, ya entonces, ellos ya asociaban ese sonido con la imagen de la vaca, ya entonces, por ejemplo a la C.G, le hacíamos en relieve la vaquita.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. En general ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la lectura? ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la escritura?

Bueno, en primer lugar, eh manipular, manipular el material concreto, después ya como que una vez que los niños ya trabajan bastante en esa parte el material concreto, se lleva como a la, digamos al papel, ya, ahí también se trabaja harto con el... a pasar al pizarrón, y... por ejemplo... primero se inicia con... grafismos ya, con eh... grafo motricidad, que es todo, este movimiento con el que se va a iniciar la soltura de la, de la mano que se yo, movimientos que son parecidos a los, a los, a las figuras de las letras, eh... el conocimiento de los sonidos iniciales y finales, rimas principalmente eh... en el fondo todo esto encierra la conciencia fonológica, que se llama, ya eh... el vocabulario, conocer diferentes... mayor cantidad de palabras, los significados, eh... ¡ay! la... separación silábica, la segmentación, ya ahí entonces, ya después... como te digo primero la grafo motricidad, después la identificación de sonidos iniciales y finales, las rimas, separación silábica, y... ya ahí se empieza con el desarrollo de la palabra, ampliando el vocabulario, lo fónico, los fonemas, ya después, tú estás viendo cómo se forma una silaba, con dos sonidos y... después hasta que llegas a la palabra...

- La lectura y escritura ¿se dan de forma conjunta o por separado?

Yo diría que primero es la lectura, si porque les cuesta mucho a ellos la escritura, ya porque, primero conocen ellos la palabra visualmente, porque por ejemplo ahora se trabaja mucho con el mundo letrado, tienen la sala ponte tú, llena de palabras, de letras, todo rotulado, que se yo, entonces ellos se familiarizan con la palabra y con las letras, y con todo ese asunto eh... y lo que ellos primero ven es la imprenta, entonces para ellos, empiezan a copiar las letras, la palabra, entonces se les hace fácil la imprenta, porque es la que están viendo continuamente, pero la manuscrita se les hace muy difícil, entonces ahí la grafo motricidad hay que ya empezar a ejercitarla, ya una vez que hayan adquirido la imprenta se empieza ejercitar la, la manuscrita, si pero lo que más, es más fácil para ellos es aprender a leer primero, y a adquirir después la escritura.

4. Las etapas anteriormente mencionadas ¿son las mismas al incorporar el sistema braille en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?

Sí, porque primero ella son solo sonidos, y después ya empieza, por ejemplo, cuando ella ya identifico la... como te dijera, se familiarizo con el sonido, entonces ahí ya, después uno se pone con el braille, y... la grafo motricidad ella también la trabajaba pero con el dedo, ya, por ejemplo, eh... la línea recta, la línea curva, eh... la que va así como guirnalda (realiza gesto con los dedos índices simulando el recorrido de las diferentes líneas, recreando como lo hacía la alumna), eso todo se hacía con material eh... como te dijera... con relieve, entonces ella con el dedo iba siguiendo las líneas. Y los demás mayormente con sonido, ya, generalmente con sonido, porque por ejemplo, el sistema braille es un punto, entonces, según el punto y para qué lado estén, y la cantidad de puntos que tenga, va a significar una letra, entonces, después de que ya se familiarizo con el sonido tuvimos que aplicar el sistema braille, sí, ella acá trabajaba con el cajetín pero..., entonces si ella tenía el apoyo de que prácticamente ese apoyo era más que nada con la encargada de CEMIVI, claro, porque ella (C.G) asiste de sala cuna a CEMIVI, entonces todo lo que era escritura en braille, lo trabajaban allá, y acá (Escuela España) todo lo que era la parte de material concreto y... y trabajar audio y tacto, sí. Pero siempre fue el mismo proceso que hicieron sus compañeros.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo se realizó el primer acercamiento a la lectura y la escritura en el alumno ciego?

Igual como te explicaba recién, igual que como se hizo con la generalidad de los niños, se trabajó con ella, con la única diferencia que lo, lo que los niños veían ella lo tocaba, porque ella podía escuchar perfectamente, entonces ella el sonido, no tenía problema, además a los niños los motivábamos con los cuentos, con los títeres, con medio audiovisual, que se yo, y ella lo escuchaba, era todo audible.

6. Para enseñar a leer y a escribir a un alumno vidente y un alumno ciego ¿utiliza diferentes metodologías al enseñar con el sistema braille? ¿cuáles y en qué consisten?

En este caso no, yo tengo la experiencia con ella de que no fue necesario, a lo mejor si no hubiese sido un alumno tan avanzado como ella, y a lo mejor hubiera tenido un poco más de dificultad y hubiera que haber aplicado otra metodología. En este curso se utilizó el método luz, el método luz es un silabario en donde los sonidos de las letras se relacionan con los sonidos onomatopéyicos de la naturaleza, ya, ese es la única diferencia, ya, por ejemplo la /m/ que el silabario tradicional está acostumbrado a relacionarlo a una, a un dibujo que comience con ese sonido ya, acá en este caso, es el sonido que realiza el animalito ya, eh... no es..., por ejemplo eh... el nombre de la vaca comienza con la /v/, en el silabario tradicional hubiesen relacionado el dibujo de la vaca con la letra v, pero en el silabario luz la vaca se relaciona con el sonido /m/, que es el sonido que hace cuando muge, entonces esa es la diferencia, que el niño aprende de forma concreta ya, ya y en forma comprensiva, porque inmediatamente el sonido él, lo está relacionando con una imagen, y entonces por ejemplo para un niño que le cause más dificultad, tú le puedes decir: pero acuérdate como hace la vaquita.- y ahí el niño al tiro va a relacionar el sonido con el que hace la vaquita. Y con ese se trabajó con la C.G con la única diferencia que su silabario era hecho en relieve.

Entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas

Nombre informante	<i>P. M.</i>
Relación con el alumno	<i>Profesora de lenguaje 1° y 2° básico</i>
Nombre entrevistador	<i>Catalina Pérez Mege</i>
Fecha	<i>06 de octubre de 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>Escuela Arturo Alessandri Palma</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. Debido a que el sistema de lectura y escritura son diferentes en alumnos videntes y ciegos ¿podría usted identificar las fortalezas y desafíos que generó el trabajo con un/a alumno/a ciego/a en la enseñanza de la lectura y escritura en el aula regular para usted, para el/la alumno/a y el grupo curso?

Eh... para el estudiante con discapacidad visual es un desafío pero... gigante iniciar su proceso de lectoescritura, porque... eh... hay muchas habilidades que tiene que desarrollar previo al proceso, por ejemplo la sensibilización de los dedos... en la etapa de Kínder y Pre – kínder a ellos se les enseña con unos cajetines grandotes, entonces al estar en primero básico tiene que adaptar su... su sensibilidad al tamaño real de los puntos, a los cajetines de la escritura del braille, de la máquina Perkins, entonces, primer gran desafío para él, pasar de lo macro a lo micro, eh... en el caso de R.C, él tenía esta habilidad súper desarrollada, porque el trabajo que hizo con la educadora diferencial fue... fue bueno, el

R.C llegó a primero básico leyendo, identificando las vocales y consonantes, por lo tanto él ya era capaz de hacer una lectura en primer nivel lector, en inicios del primero básico, el asunto ha estado en que con el paso del tiempo para él ha sido mucho más complejo, porque aparecen las vocales con tilde por ejemplo y eso le resulta engorroso, él ya estaba acostumbrado a un sistema sin tildes donde se sentía dueño del conocimiento y le aparecen están vocales y le desarmó todo su sistema, eh... el uso también de la puntuación, de los signos, ha sido eh... un nuevo desafío para él, desafío que no le ha sido tan grato, porque él estaba súper acostumbrado a la lectura de oraciones breves, y R.C tiene la capacidad de eh... inferir rápidamente lo que se viene, entonces él lee la primera parte y la segunda la deduce, hace trampa y ahora, se ve forzado a leer el texto completo y eso ha sido una batalla dura diaria con él, porque no le gusta... eh... lo otro que en este caso, el apoyo de la familia ha sido nulo prácticamente, él es un niño de un carácter bastante fuerte y sus padres hacen lo que él quiere, entonces si él no quiere leer en casa, no lee y... los papás nos entregan a nosotros la responsabilidad de todo el proceso de lectoescritura de R.C, ahora, en cuanto a la escritura, para él ha sido fácil y entretenido porque conoce los puntos, o sea... memorizó el orden de los puntos en cada letra y el uso de la máquina Perkins le resulta fácil y entretenido, ahora el proceso que se viene, que es con la regleta, ahí yo creo que a R.C se le va a venir de nuevo el mundo encima, él quiere, quiere, quiere aprender a usarla, pero cuando él siente que... la actividad está siendo demasiado desafiante, se queda... es cómodo, es muy cómodo mi chiquitito... lo otro que le ha costado es que no tiene autonomía en el proceso de la lectura, en escritura, él es autónomo, pero en lectura no, eh... si tú no estás encima de él motivándolo a que continúe leyendo, no lo hace, puede estar con los dedos en el inicio de la lectura mucho rato y después toca hasta el final de la línea para saber cuánto es, hace como un escaneo de la hoja con sus manos, y ahí se queda, a no ser que tu estés ahí, desafiándolo, motivándolo, lo hace... en primero básico para lograr que él tuviese eh... una lectura más amplia lo hacíamos juntos, él y yo, era como el desafío... tu lees hasta aquí, ya... después me toca a mí... y así fui, para hacer que él se lanzara a leer más, él leía... ni siquiera leía oraciones, leía frases... cuando ya pasamos a la oración, le complicaba, que no podía y se quedaba haciéndose el remolón con los dedos sobre la línea y me decía que desconocía la letra... entonces, yo le decía, ¿pero qué puntos hay ahí? Dice 1,3 y 5 entonces ¿qué letra es?, la “o”, en el fondo me

decía que no las conocía para quedarse ahí y no leer, así que el proceso está en vías de... porque ha sido todo un desafío y en sus fortalezas es que es un niño tremendamente inteligente, que tiene la capacidad de memorizar grande eh... entonces todo se le va a hacer fácil... cuando él quiere, pero su fortaleza principal es que es muy inteligente, tremendamente inteligente.

2. ¿Qué adecuaciones debió realizar en sus clases, considerando metodología, materiales, abordaje de las actividades y contenidos para que el alumno/a pudiera participar de sus clases sin dificultad?

Eh... harto, primero partiendo de la metodología de enseñanza, por ejemplo con niños videntes yo entro y digo, “y ahora vamos a hacer... vamos a leer en el texto en la página 25 ponte tú, vamos a ver las silabas siguientes” y si yo escribo en el pizarrón, ellos van a ver... con R.C yo tengo que relatar todo, primera adaptación... y en este minuto, me voy a dirigir al pizarrón, voy a escribir las silabas, silabas que a la vez a él se le entregan en papel porque empezamos el proceso de lectoescritura, lo otro es que el trabajo de R.C, tenía que ser mucho más personalizado que el resto, con los alumnos veía primero los casos generales y después atendía los casos particulares, con R.C al inicio las indicaciones tenían que ser personalizadas para que él se ubicara en el espacio, que es diferente que el niño vidente que observan su hoja y se ubican, tú le indicas cierto que se escribe de izquierda a derecha y un niño vidente también, pero tienes que ocuparte que él pueda percibir toda el espacio que tiene, lo otro eh... las imágenes, todas tenían que ser en relieve y tenían que ser explicadas, porque tu comprenderás que él sentía una cosa , pero yo le podía incluso decir a que se parece, pero la experiencia que él tiene es diferente, por ejemplo, hay un libro que se le imprimió en CEMIVI, que habla sobre el copo de nieve y ese libro tenía el copo de nieve dibujado y era una mota de algodón, entonces el tocaba eso y decía “pero tía, esto es una mota de algodón” y ahí yo le decía, sí, pero es que el copo de nieve es parecido a una mota de algodón porque es suave, la diferencia es que el copo de nieve es frio, tratar de ir diciendo todo lo que él no distingue, entonces, desafío para él, desafío para mí, porque a nosotros los profesores básicos no nos enseñan y nos tenemos que auto capacitar para eso.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. En general ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la lectura? ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la escritura?

En... lectura y escritura en primero básico van de la mano absolutamente, la primera etapa se ve en el kínder donde se les enseña las cinco vocales y pueden llegar con dos o tres consonantes, hay un primer proceso de lectoescritura que se llama primer nivel lector, donde tu enseñas las cinco primeras consonantes, más las vocales, partes formando las silabas, ay, es que en realidad hay dos métodos, el método antiguo que habla que el niño forma la silaba eh... y después de eso va formando palabras y después tú le agregas el artículo, después viene la frase y vas agregando más palabras y formas la oración... hay eh... otro estilo, otro método que habla del golpe de vista en donde tu pones palabras por toda tu sala y el niño sin saber decodificar lo que hay dice su ojo capta y dice, ah! Ahí dice puerta, acá dice ventana, y después en un texto amplio sin saber decodificar aun lo que dice, la reconoce... después pasas al segundo nivel lector donde pones consonantes un poco más complejas por ejemplo, la "c", silabas ca, co, cu, ce, ci... y ahí seles empieza ya, a enredar un poco más el proceso aumentando en complejidad... r, w, z, la x... y una vez que tienes esto todo más afianzado e identifican cada letra con su fonema y su grafema han iniciado su proceso, pero van de la mano, lectura y escritura van de la mano.

4. Las etapas anteriormente mencionadas ¿son las mismas al incorporar el sistema braille en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?

Eh... si son las mismas en cuanto a decodificación, el primer método que te explicaba, letra a letra, silaba a silaba, palabra a palabra, en el caso del sistema braille ahí no puedes utilizar obviamente el golpe de vista, ni siquiera digamos el golpe de tacto porque tienes que enseñar a decodificar cada código en braille.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo se realizó el primer acercamiento a la lectura y la escritura en el alumno ciego?

El primer acercamiento fue hecho por la educadora diferencial a través del uso de cajetines grandes eh... y de la memorización de la ubicación de los puntos... entonces él trabajaba en los cajetines y posterior a ello eh... tomaba diferentes cajetines y formaba palabras, por ejemplo R.C... pato, ¿Cómo se escribe pato? Entonces él hacía ahí como una imagen mental, pero como sería una... relacionaba como sería el fonema, la “p” con la “a”, que los puntos son tanto, tanto, tanto...1,2,3,4... después la a, punto 1 y así, tomaba sus cajetines, los reconocía y firmaba la palabra y después de eso la colega escribía en braille, la misma palabra y él la leía en una hoja en braille, así se hizo el inicio de R.C en braille.

6. Para enseñar a leer y a escribir a un alumno vidente y un alumno ciego ¿utiliza diferentes metodologías al enseñar con el sistema braille? ¿cuáles y en qué consisten?

La metodología en el alumno vidente , son dos metodologías... esta en enseñarle la forma de la letra, manejamos el país de las letras, esa metodología donde cada letra era un personaje y a través del personaje se lograba la identificación del fonema y también que ellos lograran dibujar el grafema, con cabeza, con manos y con pies... en el caso de R.C, el también escuchaba los cuentos, participaba del fonema, pero para él la reina “a” era el punto 1, el príncipe “e” era el punto 1 y 5, etc. Ahí hubo adaptación del método y... y, y el trabajo de la educadora diferencial fue fundamental porque todo eso del reconocimiento de los puntos fue apoyo ella, porque el niño necesita silencio y concentración para eso, entonces el ruido de la sala lo distraen, así que hubo que hacer un trabajo con R.C eh... independiente.

Entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas

Nombre informante	<i>H. G.</i>
Relación con el alumno	<i>Profesor de lenguaje</i>
Nombre entrevistador	<i>Catalina Pérez Mege</i>
Fecha	<i>30 de Septiembre de 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>Escuela Arturo Alessandri Palma</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. Debido a que el sistema de lectura y escritura son diferentes en alumnos videntes y ciegos ¿podría usted identificar las fortalezas y desafíos que generó el trabajo con un/a alumno/a ciego/a en la enseñanza de la lectura y escritura en el aula regular para usted, para el/la alumno/a y el grupo curso?

Bueno, primero sería que se necesita apoyo específico, o sea, necesitamos una ayuda para enfocar el tema del trabajo individualizado de R.C, porque requiere supervisión, requiere acompañamiento y también requiere un tema de dedicación...y también se pierde mucho tiempo entre darle las instrucciones al grupo de estudiantes que usan el método de lectura normal y después hacer la actividad para R.C, en este caso para el alumno no vidente, entonces para fortalecernos tanto para él como para mí y el curso es que hubiese una asistente que estuviera o el apoyo de la profesora especialista en las horas de lectura, que eso facilitaría el trabajo con R.C, y la debilidad es el tema de los tiempos... y cuanto no

está la profesora especialista se pierde, una se pierden los tiempos y la otra eh... generalmente se deja de lado la sistematicidad del trabajo con el estudiante porque hay que estar tanto con él, como con el resto del curso... y es una debilidad también en el tema de la lectura y la escritura, que en este caso el profesor de lenguaje, o sea, yo me complica un poco el tema de entregar o revisar ciertas actividades por no manejar el método braille, entonces eso es una desventaja que yo tengo y que el R.C tiene al no tener un profesor de lenguaje que maneje el método braille... además en relación al curso, ellos van más adelantados y R.C va más atrasado por un tema de trabajo... que asiste a CEMIVI o actividades propiamente tal de trabajo en aula de recursos, por lo tanto ahí se atrasa el trabajo de R.C en relación al de sus compañeros en lo que es unidades y contenidos.

2. ¿Qué adecuaciones debió realizar en sus clases, considerando metodología, materiales, abordaje de las actividades y contenidos para que el alumno/a pudiera participar de sus clases sin dificultad?

Eh... se hizo adecuaciones en el tema de los... libros... ya, los libros que se leyeron a nivel de curso el R.C los expuso o realizó como informe de trabajo, tiene un libro especial de lenguaje y comunicación que es de braille para él, viene diseñado, y los materiales... y los materiales y los instrumentos de evaluación pasan por la profesora de educación especial que maneja el método braille, los adecua en función a las necesidades del alumno en este caso yo entrego el material fungible y ella lo modifica en relación a las necesidades de R.C y lo que se hace es la ubicación de espacio, se cambia desde el puesto donde está a un puesto centralizado donde tenga mayor visión y supervisión del profesor.

- En este caso, ¿R.C da las pruebas con el curso completo o las da después?

Eh... las da después porque como tiene, asiste a otras actividades en las horas de lenguaje entonces tiene que darlas después, porque hay, creo que dos días que él no está conmigo porque uno está con la profesora de diferencial y otro día va a CEMIVI, por lo tanto ahí hay dos clases que se pierde conmigo de las cuatro.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. En general ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la lectura? ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la escritura?

Eh... ya por ejemplo, la etapa de la lectura de reconocer el fonema, eh identificarlos dentro de una palabra relacionada al fonema – grafema, ya... y lectura, escritura de reconocimiento, decodificación, desintegración y volver a reestructurar la palabra, se empiezan con palabras familiares y después con palabras nuevas para reconocer y empezar a hacer el proceso de lectura. Y en la escritura está... identificación gráfica, de los diferentes eh... grafemas tanto letra script y ligada, después combinaciones de palabras eh fonema, grafema, fonema – grafema y también se realiza el proceso de reconocimiento a través de lo visual y lo gráfico de las palabras familiares y después palabras nuevas.

4. Las etapas anteriormente mencionadas ¿son las mismas al incorporar el sistema braille en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?

Eh... lo que tengo entendido es que no, que el braille funciona con los seis puntos y se va haciendo una combinación de izquierda a derecha y dependiendo el orden eh se va... eh no sé si palabras nuevas o letras nuevas que depende el orden, depende si hay puntos arriba, punto abajo... cambia en función de... de las palabras.

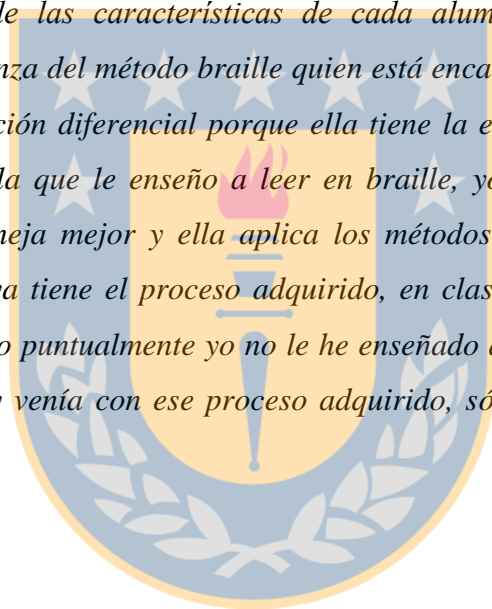
CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo se realizó el primer acercamiento a la lectura y la escritura en el alumno ciego?

A mí se me hizo una... una inducción del método braille, un taller donde me explicaron que tipo de letras eran, como se hacía, como se leía y cosas así, eh... que se usaba de izquierda a derecha que usaban los... dos tipos de dedos particularmente para reconocerlo... las palabras, eso. Y el material para el R.C venía hecho por la profesora de diferencial, porque este es mi primer año haciéndole clases a él, venía todo en braille, entonces el alumno escribía y después le entregaba esa hoja a la profesora diferencial para que ella la decodificara a escritura normal y así yo pudiera verlo que el R.C escribía.

6. Para enseñar a leer y a escribir a un alumno vidente y un alumno ciego ¿utiliza diferentes metodologías al enseñar con el sistema braille? ¿cuáles y en qué consisten?

Para enseñar a un alumno vidente utilizo diferentes estrategias, por ejemplo puede ser visual, puede ser el método global, lo que significa que se le enseña la palabra completa al niño, por lo tanto la ven visualmente y la reconocen, después está la analítica, donde se le enseña solamente un fonema y... marcando con un color, por ejemplo un color verde, entonces reconoce solamente ese fonema, y el equilibrado, donde se utiliza las eh... las cualidades de ambos, el global y del analítico y se puede segmentar la palabra, se puede achicar, agrandar o agregar ... y tipos de metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura, dependiendo de las características de cada alumno y en relación... a la metodología de la enseñanza del método braille quien está encargado de eso puntualmente es la profesora de educación diferencial porque ella tiene la especialidad y la experticia para enseñarle, ella fue la que le enseñó a leer en braille, yo lo tomé recién ahora en tercero si que ella lo maneja mejor y ella aplica los métodos de lectura y escritura en braille, porque él como ya tiene el proceso adquirido, en clases lee y escribe y pule las técnicas que ya sabe. Pero puntualmente yo no le he enseñado a leer a R.C, como te digo, lo tome recién este año y venía con ese proceso adquirido, sólo trabajamos la lectura y escritura como tal.



Entrevista semiestructurada a docentes unidades educativas

Nombre informante	A. S.
Relación con el alumno	Profesora Jefe – Profesora de Lenguaje
Nombre entrevistador	Sylvia Nataly Pulido Cid
Fecha	07 de septiembre del 2016
Lugar de la entrevista	Escuela España

Objetivos:

- ✓ Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.
- ✓ Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.
- ✓ Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. Debido a que el sistema de lectura y escritura son diferentes en alumnos videntes y ciegos ¿podría usted identificar las fortalezas y desafíos que generó el trabajo con un/a alumno/a ciego/a en la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula regular para usted, para C.G y el grupo curso?

Es que fortalezas como te digo yo, ella como venía con el aprendizaje desde kínder, ella traía muy claro su alfabeto... en braille, sí, ya lo tenía internalizado. Ella venía... ella traía una base eh muy buena, en realidad para ir trabajando con ella lo que más hice yo fue reforzar. Entonces ella traía esa fortaleza, traía esa base que era muy buena. Y debilidaaad fijate que con la C.G... (silencio)... es que aparte de lo que yo la estimo y la admiro caleta, porque nunca ha habido un obstáculo para ella, imagínate que las primeras veces nos venían a dar charlas de dentistas, de CONAF y ella todo el rato así atenta y de repente decía: ¡ya po tía, sale que no me dejai' ver!.- y nosotras quedábamos así pa'

dentro. Yo, sí las primeras veces debo reconocer que yo llore hartito porque me mande muchos condoros en el sentido verbal, por ejemplo: C.G ¿cómo no te diste cuenta?-, o a veces le digo yo a la C.G: ¡corramos por ahí!- y corríamos como unas locas por el pasillo, pero a mí también se me olvidaba que la puerta por ejemplo ella no la veía... como te digo eso, que me la llore al principio, pero era por los errores que yo cometía, no, no, porque me fuera difícil el aprendizaje con ella, porque la C.G yo considero que trae su sentido de la audición así, tan, tan activado, que no se le pasa nada.

- Y ¿para usted?

¿Para mí?... bueno yo. A nosotros cuando nos dijeron que ella iba a pertenecer al colegio, la presentaron en kínder y vinieron del jardín anterior donde ella estaba, y nos dieron una charla, nos dijeron como se preparaban los materiales, por ejemplo que no había ah... que ser tan rebuscados, sino que por ejemplo: las cajas de huevos nos servían, las pelotas de ping-pong, material con relieve, nos dieron más o menos cual era la mmm... la, las cosas que nos iban a servir pa' trabajar con ella. Como éramos tres primeros que venían porque ese año ella estaba en kínder y pasaba uno de los tres, yo me ofrecí de modo voluntaria para trabajar con C.G, sí, para que ella formara parte de mi curso, entonces en ese proceso, empecé a asistir ah... a trabajos con Paulina eh... empecé en mi casa, por ejemplo no la tengo ahora, porque siempre ando trayendo una libretita, y en mi libreta yo tenía el alfabeto braille, entonces yo rato que tenía libre yo empezaba a, b, c, d, (con sus manos realiza la posición de los dedos para escribir cada letra en maquina perkins) a practicar con los dedos para poder identificar más fácil, más que visual, sino que en escritura... y ahí fuimos trabajando, en realidad fue un trabajo en paralelo con la C.G en conjunto. Sí, porque cuando ella practicaba yo, yo, eh... también afianzaba lo que era el alfabeto con ella, fuimos aprendiendo juntas, sí.

- Y ¿para el curso?

Los niños son súper unidos con ella, bueno, ahora que ya están más grandes y tienen más independencia eso es inevitable, pero siempre al pendiente, siempre salían con ella, siempre la ayudaban, yo como te digo, cuando yo sabía que ella me iba a tocar la C.G ahí se escondía, no quería nada, absolutamente nada conmigo, en kínder no hubo caso... y... pero los compañeros, ponte tu, tenía que ir al baño iba con ellos, tenía que hacer una tarea y todos trabajaban, ella no había problema, ella estaba muy bien integrada en el curso,

por lo menos en el primer ciclo. Como te digo ahora ya los chicos como pasan a segundo quieren más independencia y andar más libres... pero siempre hay compañerismo, es muy rara vez que yo les diga: ¿quién va al patio hoy día con la C.G?- que alguien se niegue, siempre hay alguien.

2. ¿Qué adecuaciones debió realizar en sus clases, considerando metodología, materiales, abordaje de las actividades y contenidos para que el alumno/a pudiera participar de sus clases sin dificultad?

Bueno, tratando que las actividades sean adaptables al material que ella necesita. Por ejemplo si era escritura eh... tener el objeto para que ella lo pudiera manipular y realizar la escritura, eso era en los primeros años y... y en realidad, siempre la actividad se basó en lo que era amoldable hacia la C.G para poderla aplicar a sus compañeros. Por ejemplo si era un vídeo audible, si era un tema con escritura corta, siempre que pudiera ser fácil adaptar, para poder transcribirlo más que nada, porque de adaptación era solamente el texto en braille, no había mayor modificación, en decir: chuta tengo que bajar el nivel- no. Solamente que pudiera ser transcrito y pudiera tener un material donde ella pudiera tocar o entender el concepto. Igual trabajando con lo que ella traía por base, porque por ejemplo: ¿cómo te imaginas esto?- porque ella imaginación no tiene po, su mundo es oscuro, pero ahí ella asociaba, pasto-verde, hojas-verdes, y ahí uno va... o de repente ella siempre pregunta cuando ella no entiende algo como es, como es el objeto o concepto. Y en las evaluaciones sólo transcribir a braille, bueno después si el texto era muy largo, era resumir, eliminar. Por ejemplo si habían 10 preguntas y salía muy extensa, se le eliminaban dos o tres dependiendo, o se les tomaban oral. Pero no, así como mayor adecuación. Por ejemplo cuando había que pintar, vamos a pintar de color azul, que en realidad la C.G no diferencia los colores, se trabajaba con textura, dos o tres colores con textura, uno con sémola, uno con arroz y el otro con arena, entonces ella así. Y lo otro que los lápices de palo ella se le hicieron un sacado, dos sacados, un cuadrado, un triángulo, y así. Entonces la C.G aquí tenía un dibujo, que la forma de que ella sepa que hay un dibujo hecho, con la silicona. Ponte tú, ya dividíamos aquí, aquí está el sol y aquí tenemos una palmera por decirte, entonces ella de qué color quieres pintar la palmera, bueno la palmera es un árbol y ella sabía que el tronco es café y sacaba y se ponía a pintar y como

estaba delimitada, cachay por ejemplo... y todo táctil nomas, por eso igual nos apoyamos harto en lo que es la goma eva, en lo que son esto los stickers con relieve para poder ir asociando.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. En general ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la lectura? ¿cuáles son y en qué consisten las principales etapas de la enseñanza de la escritura?

¿Las etapas de la lectura?... fíjate que la etapa o el desarrollo de la lectura es primero conociendo los fonemas po, fonemas, ir formando grafemas, ir formando palabras, frases, oraciones, siempre del micro al macro. La lectura y la escritura es un proceso en conjunto, van a la par... van de la mano. Es difícil, que tu reconozcas una letra o sea que la puedes escribir sin leerla, no, o sea bueno igual los chicos esa lectura visual que todos hacen, el famoso Coca-cola, la Pepsi, eso es de forma, pero si, la lectura y la escritura van de la mano.

4. Las etapas anteriormente mencionadas ¿son las mismas al incorporar el sistema braille en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?

Y... y con la C.G fue de la misma manera, al igual que con todos sus compañeros. De la misma manera, con la única diferencia que cuando los niños, con la típica grafo motricidad de la “a” (realiza con la mano el movimiento para escribir la a), la C.G era un punto, en el cajetín. Y por ejemplo, por ejemplo cuando tú a los niños siempre les dices busca palabras que vengan con “e” o la imagen, la C.G se le facilitaban objetos que fueran con esa letra, ella por ejemplo era mucho más material concreto que el resto de los chiquillos que podían hacer dibujos o siluetas.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

5. ¿Cómo se realizó el primer acercamiento a la lectura y la escritura en el alumno ciego?

De manera verbal, todo verbalizado. Es que como te digo ya venía ya, entonces ese es un rol que hizo la educadora de párvulo. Porque la C.G ya sabía leer y escribir cuando llego en primero, y no se me hizo difícil para mí ese proceso, pero...después, cuando ya empezamos con las historias más largas, con los cuentos más largos, era siempre el cajetín o la Perkins, bueno y después ella se afianzo con la Perkins y ya no había nada que volver con los cajetines, esos ya pasaban a la historia.

6. Para enseñar a leer y a escribir a un alumno vidente y un alumno ciego ¿utiliza diferentes metodologías al enseñar con el sistema braille? ¿cuáles y en qué consisten?

Hm... no, porque por ejemplo uno con los chiquillos decía me van a contar eh o me van hacer que cierto elemento haga algo, por decir, la pelota, que podría hacer la pelota. A todos por igual, y la C.G con sus cajetines o con su tablero completo ella empezaba a escribir, la espacio pelota (hace gesto simulando la escritura con tarugos en el tablero de cajetines) y ahí paraba un poco, mientras los compañeros escribían, y ella hacia su, su oración. Por eso te digo que mayor modificación, así como decir esto es pa' la C.G y esto es para ustedes no, no porque por ejemplo ya si esta es la prueba y la C.G tiene que unir, une igual, tiene que encerrar, encierra igual, si tiene que, es todo igual. Si lo único que se varía es la cantidad, porque como a ella le sale más extenso el texto, es la cantidad.

6.6.4 Entrevista semiestructurada a profesionales especialistas

Nombre informante	<i>P. B.</i>
Relación con el alumno	<i>Profesora de CEMIVI</i>
Nombre entrevistador	<i>Catalina Pérez Mege, Eva Ríos Mena</i>
Fecha	<i>22 de Septiembre de 2016</i>
Lugar de la entrevista	<i>CEMIVI</i>

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Qué conocimientos y habilidades básicas debe tener un profesional de la educación para poder intervenir de manera efectiva en la enseñanza de la lectura y escritura en un alumno ciego?

Como un profesor de lenguaje, - ya... eh... profesor de lenguaje, no un profesor especialista... – no, - cualquier profesional de la educación, eh... ya, bueno primero que nada, o primero que todo debe saber lo que es discapacidad visual, tiene que tener conocimiento de discapacidad visual, lo que implica eh... la patología ocular que posee el alumno, si es progresiva, sino, en tanto las consecuencias medicas de esta patología y las consecuencias emocionales, como el alumno ve, con que iluminación, o si no ve... porque no todas las personas ciegas tienen visión cero hay personas que si tienen remanente visual, ven sombras, ven colores, eh... pero si necesitan braille, eso eh... y bueno necesitan saber todas las conductas previas que debe manejar una persona para aprender braille, tienen que manejarse con las técnicas de lectura bimanual, técnicas manuales, conocer el

alfabeto braille, eso a grandes rasgos, ojalá hacer un curso jaja, de todas maneras capacitarse, capacitarse... tener capacitaciones generales de lo que es el sistema braille, porque ahí uno puede en realidad explicar lo que es el alfabeto, como se va trabajando el código, pero los colegas tienen eh... capacitaciones al menos semanales, porque cada semana los alumnos van incorporando nuevos códigos en música, matemáticas, etc.

2. ¿Cuáles son las necesidades de apoyo que presentan los alumnos ciegos en el proceso de lectura y escritura en el aula regular?

Eh... varias, muchas eh... ¿tú me hablas como las sugerencias de acceso?, -claro, bueno sentarse adelante, tiene que estar cercano al profesor, eh... debe tener una mesa más grande o dos mesas juntas, lo ideal es que sea una mesa grande, para que pueda tener su Perkins y pueda tener todos sus materiales de apoyo, la Perkins, la regleta el punzón, el ábaco, material de geometría de acuerdo al curso en el que este el alumno, necesita estar sentado ojalá cerca de un compañero que lo pueda apoyar cuando queda atrasado, no debe estar sentado solo, eh... el necesita tener un lugar al inicio de la sala donde colgar su bastón, necesita tener un lugar donde tener los materiales específicos para él sus libros en braille, todo lo que va a guardar dentro de la sala de clases, la regleta, etc. Eso debe estar definido con anterioridad para que quede cercano, de fácil acceso y no se mueva durante todo el año en lo posible, eso... eso es a nivel físico, a nivel académico, los profesores deben anticipar las guías, las pruebas, deben anticipar todas las materias que el alumno va a recibir, sobre todo lo que está escrito en el pizarrón, debe ser entregado en un documento escrito cuando el niño es pequeño, también puede ser... también deben aceptar que las clases puedan ser grabadas con los celulares, con los mp3 que ahora se usan, porque el alumno así no eh... tienen carencia en la entrega de contenidos, el alumno siempre tiene que estar en igualdad de condiciones con respecto a todo lo que realizan sus compañeros, si sus compañeros van a realizar la prueba, el alumno debe realizarla de la misma forma, eh... obviamente esa prueba o esa guía que se le entrega va adecuada porque el alumno no ve, por lo tanto, si hay una actividad de pintar hay que hacer esas mínimas adecuaciones considerando el objetivo que el profesor tiene, eso nunca debe perder el objetivo que él tiene, cual es el objetivo que tiene esa guía, eso es lo que tiene que perseguir, no la metodología.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. Según su conocimiento ¿el proceso de lectura y escritura utilizando el sistema braille, se adquiere en conjunto o de forma separada en los alumnos ciegos?

Juntos, yo los enseño juntos, en forma paralela, sí, siempre eh... al menos con los niños que yo he trabajado, que son hartos, eh... son niños pequeños, hay niños más grandes, que se yo, hay diferencias en eso, si hay un joven que quedó ciego y que ya tuvo un proceso de leer y escribir a tinta, yo le voy a enseñar otra forma, una forma más rápida, porque él ya tiene adquirido el proceso lector y de escritura, pero si es una persona que por primera vez le vas a enseñar el sistema braille generalmente yo, empiezo primero con todo el apresto, lo que es el desarrollo táctil, preparando para la lectura y paralelo a eso empiezo a trabajar con los macro cajetines eh... en lo que es escritura, y así voy siempre, de esto mi experiencia me dice que la escritura es más fácil y la lectura más difícil, por eso empezamos por la lectura en el apresto con el desarrollo táctil.

4. Según su criterio ¿cuáles son y en qué consisten las etapas del proceso de lectura y escritura utilizando el sistema braille?

Uy no sé, ¿en cuántas etapas? En muchas... jajaja los niños primero tienen que tener nociones básicas de hartas cosas cuando son pequeños, tienen que tener todas las nociones temporales, espaciales, traslaciones espaciales, hay que agregar la noción al medio, eso como los conceptos, tiene que desarrollar todo lo táctil, reconocer semejanzas, diferencias, seguir líneas, etc. Todo el apresto táctil que el niño necesita, después tiene que eh... entender e internalizar lo que es el cajetín braille, en su cuerpo, en elementos concretos, más grandes, hasta minimizarlo hasta llegar al cajetín real, y de ahí seguimos con todas las etapas que tiene que ver con el reconocimiento de los puntos, la ubicación espacial de los puntos en el cajetín, bueno... y así empezamos con las series, tienes en braille, al menos, me parece que son seis series en la que yo divido el braille y después de eso, trabajamos textos, ortografía, bla, bla, bla... si es hartos, son dos años, un año y medio.

- ¿Entonces lo dividiría en pequeñas etapas?

Yo sí, hay gente que se tira de una, eso yo lo he visto mucho, hay gente que inmediatamente enseña braille y tú no puedes hacerlo así, porque el niño después va a tener muchas confusiones, y aun así enseñándole por etapas los niños tienen muchas confusiones con las letras espejo, pero no podí' quemar etapas en esto, y si el niño no aprende, tu retrocedes.

5. ¿Cuáles son los errores frecuentes en la lectura y escritura braille?

De parte del niño los errores frecuentes una que no tenga bien desarrollada la parte táctil, sobre todo en los dedos lectores que no tenga una buena postura corporal porque para poder leer el debe saber que debe tener una buena postura eh... de brazos, de espalda, que se yo, para poder leer porque si no se va a cansar eh... eso, debe haber adquirido fuerza en sus dedos para poder escribir si es que lo va a hacer en braille, bueno en regleta también, para la presión del punzón, bueno cuando ya tenemos el proceso de lectura, ellos hacen omisiones, se comen espacios, no separan las palabras, hacen inversión de letras, eh... eso... ¡Ah! y omiten signos ortográficos, como la mayúscula, o de puntuación como la coma y punto.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

6. ¿Cómo se enseña a leer a un alumno ciego?

Primero, primero, empezar con todo lo que es corporal, cierto, lateralidad, conciencia del cuerpo, porque si no tienes conciencia de su cuerpo no te vas a poder sentar bien, no vas a poder poner los brazos, bueno eh... entonces, esto se trabaja en orientación y movilidad eh... y la lectura tiene que ver principalmente con la orientación espacial y el desarrollo táctil, eh... eso es pero cada uno de estos tiene muchos puntos dentro.

7. ¿De qué manera se enseña a escribir a un alumno ciego?

La escritura es mucho más fácil de enseñar, eh... yo creo que en la escritura lo más importante es el material adecuado, un material rico al menos unos 6 o 7 materiales para enseñar a internalizar la posición del puntos, te vai' por un tubo, y en eso uno se tiene que detener al menos unas 4 o 5 sesiones trabajadas a full.

8. ¿Pueden existir diferentes metodologías para enseñar el sistema braille?

Existen diferentes metodologías, al menos la que yo enseñe es la que me enseñaron en la universidad.

- ¿Tiene algún nombre?

No, pero existen, hay métodos, el punto a punto creo que es una, pero yo no me ciño por ninguna de esas, yo con la que me enseñaron en la universidad y lo que voy rescatando a través de la experiencia, porque hay métodos que son súper, como de libro, y que también están bien, como las que hay en España, que usan metodologías distintas, pero a mí me ha resultado la metodología que yo uso.

- ¿Nos podría describir la metodología que usted usa?

Pero es como la que te he dicho, tiene que ver con eso, hay metodologías que se basan más en la escritura de las letras, empiezan inmediatamente con las vocales, inmediatamente con las consonantes, yo no me baso en eso, yo me baso como en lo previo, en el apresto y la internalización de la orientación espacial de los puntos, ese es como mi fuerte, pero hay otras personas que no lo hacen así y puede que también les funcione.

- ¿Cómo usar la regleta antes de la máquina Perkins?

Claro, claro, por ejemplo, en algunas lados eh... inmediatamente en primero básico utilizan la regleta al tiro, yo no lo hago así y tiene que ver que yo no lo hago así porque siento que los alumnos no están preparados para la inversión de los puntos, es muy difícil hasta para un adulto, yo enseñe braille en la universidad y es muy difícil, por lo tanto hay un dicho que dice “la letra con sangre entra”, y yo sé que es así, o sea, yo podría hacerlo, pero no es la idea hacerlos sufrir porque sé que ellos igual lo van a aprender.

Entrevista semiestructurada a profesionales especialistas

Nombre informante	B. A.
Relación con el alumno	Profesora especialista en braille
Nombre entrevistador	Catalina Pérez Mege, Eva Ríos Mena
Fecha	2 de Septiembre de 2016
Lugar de la entrevista	Universidad Santo Tomás

Objetivos:

- ✓ *Identificar las necesidades de apoyo asociadas al proceso de lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad visual en edad escolar.*
- ✓ *Reconocer las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de edad escolar que presentan discapacidad visual.*
- ✓ *Conocer la metodología de enseñanza de la lectura y escritura para estudiantes con discapacidad visual.*

PREGUNTAS:

CATEGORÍA 1: NECESIDADES DE APOYO

1. ¿Qué conocimientos y habilidades básicas debe tener un profesional de la educación para poder intervenir de manera efectiva en la enseñanza de la lectura y escritura en un alumno ciego?

Sí, yo creo que lo primero es como generalidad, que no es aplicable solo al proceso de lectura y escritura si no que a todo, que es ponerse en los zapatos del otro, o sea, eh... saber, comprender, cómo funciona el mundo de una persona que no ve, de una persona ciega, y para eso es necesario hacer actividades tanto en la escuela, donde el estudiante se está integrando, o en la familia en donde las personas se pongan en el lugar de él y para eso que hagan lo cotidiano como desplazarse, caminar, obviamente en lugares más protegidos, con la vista tapada, y una serie de actividades donde tengan que emplear el resto de los sentidos, es el primer paso, o sea si uno no parte por eso, es todo teoría, hay que hacer una sensibilización pero desde lo práctico, y desde lo práctico y no desde esta mirada pasiva del pobrecito de ¡oh! para mí fue terrible entonces para el también, sino que

darle una mirada distinta de que él puede, porque después de una vez que uno logra superar estas barreras autoimpuestas personales, eh... es capaz de hacer todo lo que los demás pueden, y después de eso ya hay conocimientos específicos que deben manejar, el tema de la psicomotricidad, que esta súper enlazada con lo que es los procesos cognitivos, entonces, ellos requieren saber cuáles son los procesos que ellos van viviendo eh... que es lo esperable dentro de los parámetros como para considerar si una persona con discapacidad visual por ejemplo presenta algún grado de retaso del desarrollo psicomotor, porque ahí es distinto o sea, los parámetros esperados son distintos, son plazos de un año y medio a dos años más, en comparación con un estudiante, con un niño que ve, con un niño que tiene visión normal, porque precisamente los procesos psicomotrices tanto gruesos como finos van a ser la base posterior de lo cognitivo y del desempeño con su regleta, con su máquina o con su ábaco en las áreas de matemáticas y eh... tiene que saber cuáles son los procesos graduales, o sea, cual es el periodo llamado de apresto, por eh... hacer la similitud digamos entre los procesos que emite una persona, un niño que ve y un niño que no ve, también hay un periodo de apresto, apresto al braille, que... precisamente se trata de desarrollar todos los sentidos del estudiante, eh... sin olvidarnos del tacto corporal verdad que generalmente uno lo llama tacto de las manos específicamente porque van a leer con las manos, no... tacto corporal, eh... yo cuento como anécdota que tenía un alumno, que para él fue tan motivador aprender braille que para él era un desafío aprender a leer braille por ejemplo con la punta de la nariz, y lo logró, claro... entonces ahí uno va jugando también, esos son desafíos que se pone un niño verdad, pero uno también los aprovecha para motivarlos, y le costó mucho aprender a leer braille mucho, como cuatro años él tenía un diagnóstico de discapacidad intelectual leve y... igual, ahora se maneja pero... ahora es un adulto claro... entonces todo el periodo de apresto con todo el desarrollo sensorio-perceptivo que hay que tener en forma gradual paso a paso a través del juego en formas lúdicas y bueno... con respecto a la metodología en cuanto a cómo enseñar la metodología el profesor tiene que saber que el único método aplicable es el silábico o el alfabético, o sea, el global no les va a funcionar, eh... tiene que conocer la historia también del braille pienso yo, para valorar, porque en este momento igual a nivel mundial, así como hay una crisis de la lectura en todos los niños, también hay una crisis en la lectura en los niños discapacidad y también con discapacidad visual, entonces... valorar

y que durante siglos, las personas ciegas fueron analfabetas y salieron del analfabetismo gracias al sistema braille, o sea desde el siglo IV que se estaba tratando de desarrollar un sistema de lectura y de escritura para personas ciegas y recién funciono con Luis Braille en 1.800 y tanto, entonces la historia también es parte importante porque entonces ahí el profesor, la familia y el alumno hace una valoración, una revaloración de los procesos de lectura y escritura.

2. ¿Cuáles son las necesidades de apoyo que presentan los alumnos ciegos en el proceso de lectura y escritura en el aula regular?

En el aula regular, los tiempos que hay que otorgar más tiempos porque quizás un estudiante que ve, demore una semana, dos semanas, tres semanas en aprender un, una consonante determinada o en hacer su conjugación, su combinación silábica, pero a un estudiante ciego le puede tomar mucho más tiempo, entonces los procesos son muy personales ya... y aquí hay investigaciones, hay estudios en España sobre todo de cuanto es lo esperable, más o menos el criterio es que los niños se demore, un niño que ve se demore en leer y escribir dos años, a un niño ciego perfectamente le podría tomar cuatro, entonces ahí los tiempos son distintos, eh... los recursos, los recursos materiales también, eh... la creatividad del profesor para presentar todo este tema de manera amigable, el cajetín verdad y hacer que para él sea un mundo entretenido eh... el tener dentro de todos estos recursos materiales, tener su máquina porque es importantísimo partir con su máquina y no partir con la regleta, ¿por qué se parte con la regleta a veces?, porque es más barato, pero les genera confusión, les genera verdadera dislexia por el tema de la posición de las letras espacialmente, entonces lo ideal es partir con su máquina, en lugares donde hay más recursos se parte incluso con una máquina que es para niños, que no es una Perkins, es una Erika, modelo Erika que es más pequeñito, donde las teclas se ajustan a esos deditos, a esas manitos que son más chiquititas, entonces eso es como lo ideal.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE LECTOESCRITURA

3. Según su conocimiento ¿el proceso de lectura y escritura utilizando el sistema braille, se adquiere en conjunto o de forma separada en los alumnos ciegos?

Eh... yo creo que va a depender de la persona, va a depender del niño, porque hay niños donde el proceso más o menos van a la par con sus compañeros, pero en otros, y no pasa por un tema de capacidades cognitivas, pasa por un tema de motivación, pasa por un tema de habilidades motrices finas, por un tema de atención, hay niños ciegos que también tienen algo de déficit atencional y les va a costar el doble o el triple, entonces con algunos niños que no tienen otras dificultades asociadas y que además tienen un buen sistema de apoyo familiar, un buen sistema de apoyo en el colegio, donde hay un profesor que se interesa por aprender braille y no de los que dice: no, no, no, este es responsabilidad tuya, o donde hay una familia en donde la mamá dice, sí, yo voy a aprender a la par con el niño y no donde la mamá dice, no, es que eso es muy difícil para mí, yo ni siquiera sé leer, entonces que me van a enseñar a mí... por lo tanto en algunos casos se puede ir casi casi a la par, yo no he visto, por experiencia, yo no he visto ni siquiera en el estudiante ciego con más habilidades intelectuales que he tenido que haya ido igual que sus compañeros, pero si después de un tiempo logran ponerse al día y los alcanzan, entonces igual a veces es necesario eh... que haya más tiempo de apoyo, que haya apoyo en un aula sobre todo si hay temas de atención y concentración de por medio.

- Pero generalizando, que se daría primero, ¿la lectura o la escritura en un alumno ciego?

Eh... en un alumno, la lectura, la lectura... si, si.

4. Según su criterio ¿cuáles son y en qué consisten las etapas del proceso de lectura y escritura utilizando el sistema braille?

En etapas, mira lo que pasa es que aquí hay métodos distintos, sinceramente te digo, aquí hay métodos que plantean el aprendizaje de lectura y escritura por eh... como es que le llaman, francamente yo nunca lo use, porque encuentro que no da muchos resultados, que no es por etapas, se llama eh... es por el posicionamiento, en donde parten primero enseñando las letras del alfabeto que están en la posicional alta, luego en la posición media y luego en la posición baja, ya eh... la verdad es que aquí hay que tratar de enseñar

a través de lo que a él le llame la atención y ¿qué es lo que generalmente les llama la atención? Aprender su nombre, aprender el nombre de sus familiares, aprender el nombre de sus mascotas, entonces yo ahí siempre fui como flexible en el sentido de enseñar siempre de acuerdo al interés, pero también tratando de asociarlo a alguna complejidad, o sea no le iba a enseñar la “y” al tiro que es súper difícil o la “z” que es súper difícil, si no que tratando de conjugar esas tres cosas: que vayan a la par con su grupo curso, segundo introducirle letras que fueran significativas para el niño, y mmm... y tercero que no sea tan complejo, en cuanto a las espacialidad propia del bebé.

-Ya, y por ejemplo, considerando el apresto que va primero, después ¿cómo le llamaría a la otra etapa?

De inicio a la lectura y escritura, yo la dividiría en dos cosas, lo que es el apresto y lo que es la lectura y la escritura propiamente tal... y el apresto es variable po, el apresto que en un niño es bien trabajado, u niño, nuevamente con una familia que es apoyadora, eso está listo en pre-kínder, kínder, primero en el primer semestre, primero básico.

5. ¿Cuáles son los errores frecuentes en la lectura y escritura braille?

Presionar, presionar a los niños, eh... no respetar sus tiempos, que no haya una sistematicidad, o sea, que se trabaje una letra que quizás no está del todo afianzada y partimos con otra y vamos como agobiando, no es un proceso organizado, ese es un error clásico, eh... tratar de que vaya exactamente a la par con sus compañeros, y ahí las mamás tienden a desesperarse un poquitito, a veces los profesores básicos también, en el sentido de que quieren que vayan en conjunto con los otros niños y no resultan.

- Y en el tema de la escritura por ejemplo ¿tienen inversiones de letras?

Sí, cuando se parte con la..., con la regleta ocurre eso porque si o si con el más hábil hablando espacialmente se va a confundir, si... eh... no haber hecho un buen proceso de apresto, también es un error que es parte de acelerar el proceso, de querer terminarlo ya y partamos luego con... y no haberlo presentado de manera motivadora también, cuando los profesores somos de repente muy rígidos y no hacemos actividades creativas, los chicos se aburren rápido con el braille, como que no le encuentran sentido, si... también lo que es un error a través de... así como un error social, así como viendo barreras en todo nivel, el hecho de que el braille no esté... eh... como masificado, como generalizado, que los chicos

no encuentren braille en cualquier parte, entonces no hay un entorno lector, a diferencia para quienes vemos que es un entorno lector muy rico, entonces sí o sí nos vamos a encontrar con un diario, con una revista, con un letrero en la calle y para un niño ciego eso no existe.

- Y nos podría decir ¿cuáles serían los errores típicos en los niños al escribir o al leer?

Las letras en espejo, las letras en espejo obviamente se les dificulta más y les toma más tiempo eh... aprender a diferenciarles, la “e” con la “i”, la “d” con la “f”, la “a” mayúscula, las letras con tilde, porque son más complejas, esos son como los errores frecuentes y lo otro es eh... el no tener un... afianzado completamente el tema de las manos lectoras con la técnica lectora adecuada, entonces que pasa... que el niño quizás está leyendo bien, lee bien, pero se desorganiza en la página, entonces baja donde no debe, corta el sentido de la frase, de la palabra, de la oración verdad... se desorganiza con facilidad dentro de una hoja y ese es el motivo, y en la escritura el... la fuerza, la presión en las teclas que a veces le quedan unas más fuertes, más marcadas, más débiles, cuando pasan a la regleta lo mismo, que ahí se cambian de punto, algunos puntos le quedan más marcados y otros quedan como muy débiles.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

6. ¿Cómo se enseña a leer a un alumno ciego?

Yo creo que primero, motivando con la lectura en general, de un modo ver que es todo un mundo de conocimientos que se amplía cuando una persona cede a la lectura que es lo mínimo que se intenta hacer con un niño ciego y... presentándole el braille como un sistema amigo, nosotros por ejemplo teníamos la metodología de que siempre lo presentábamos como el señor cajetín, o el amigo cajetín, hay niños que le llaman el “Brai” como una forma más cariñosa de acercarse a él y eso siempre asociado a cosas que ellos puedan tocar, palpar y aprender táctil, por ejemplo, si vamos a presentar, tal como se hace con un niño que ve, pero representado en relieve, o sea por ejemplo, si vamos a presentar la “a”, presentar la “a” y presentar un objeto que empiece con “a” y que tenga su representación en relieve, más o menos el mismo proceso y... ser organizado, y... las series, lo de las series lo descarto un poco, no me centro en los tres puntos... y eso respetar los signos más que nada.

7. **¿Cómo se enseña a escribir a un alumno ciego?**

Con la escritura hay que ser súper metódico, hay que practicar mucho, mucho, mucho, mucho, mucho, permitirle que se equivoque, trabajar mucho con ellos, a veces, por ejemplo con la maquina partíamos usando el mano sobre mano para que el sintiera las pulsaciones, las fuerzas que se ejercían, que dedo era que iba en tal o cual tecla, entonces la técnica de mano sobre mano, eran las manos del niño sobre las manos nuestras para ir percibiendo los movimientos y todo lo que uno hace al rallar la hoja y es lo importante y es lo que es necesario, y dar muchos ejercicios progresivos por ejemplo de... de hacer líneas completas con una determinada tecla o numeración verdad y después con otra o hacer líneas más largas o más cortas, es como hacer proceso de apresto, pero ya más relacionado al braille propiamente tal.

8. **¿Pueden existir diferentes metodologías para enseñar el sistema braille?**

Si existen, yo conozco por lo menos tres formas distintas de enseñar braille, y... si tú me preguntas con cual me quedo, me quedo con lo que sea más cómodo al niño, o sea, nosotros culturalmente a los niños que ven , con el mismo método, y cuando a los niños les cuesta en vez de decir este método no les sirve, decimos este niño no puede aprender a leer, en vez de probar con otro método, entonces con los niños ciegos en particular yo creo que habiendo estos tres métodos específicos uno tiene que verlo, que es lo que más le acomoda al niño y si hay que variar el método hay que hacerlo.

- ¿Y esos métodos tienen algún nombre?

Tienen nombres, pero yo en este momento no los recuerdo, el... si quieres me dejas un correo porque los tengo por ahí pero no los recuerdo y ahí se los envío mejor.