



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Secretaría de Investigación y Postgrado

**“LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO
DE LECTO-ESCRITURA BRAILLE, EN
ESTUDIANTES SIN DEFICIENCIA VISUAL,
CURSANTES DE LA CARRERA DE FORMACIÓN
DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL”**

COD. 16H-275

INFORME FINAL

INTEGRANTES:

Directora:

Guzmán, Alicia Clementina

Investigadoras:

Garayo, Liliana Noemí

Denti, María Laura

Díaz, Norma Eduviges

Gauvry, Gabriela Carla

Schleich, Lucía

Tarelli, Victoria

Vera, Irma Stella

Zamudio, Lis Margarita

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
-------------------	---

PRIMERA PARTE

1.1	ESTADO DEL ARTE.....	13
1.2	PLANTEO DEL PROBLEMA.....	20
1.3	OBJETIVOS.....	24
1.3.1	Objetivos Generales.....	24
1.3.2.	Objetivos Específicos.....	24
1.4	RESULTADOS ESPERADOS.....	25

SEGUNDA PARTE

2.1	APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS INICIALES.....	27
2.1.1	Consideraciones respecto del currículum y la didáctica.....	27
2.1.2	El código Braille: Antecedentes.....	33
2.1.3	El código Braille y su didáctica.....	37
2.1.4	La enseñanza del Braille dirigida al grupo en estudio	41
2.1.5	Consideraciones metodológicas para el relevamiento de datos.....	42
2.2	RE-DEFINICIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	44
2.2.1	Aportes desde el cuerpo y el movimiento.....	45
2.2.2	Instrumentos de evaluación diagnóstica.....	52
2.2.3	Trayectorias biográficas: Consideraciones Conceptuales.....	55
2.2.4	Trayectorias biográficas: Consideraciones Metodológicas.....	59
2.2.4.1	Los sujetos entrevistados.....	59

2.2.4.2	Desarrollo de las entrevistas y diseño de instrumentos de análisis.....	60
2.2.4.3	Dimensiones de análisis.....	61
2.2.4.	Aproximación a la didáctica de la lengua y sus relaciones con el código Braille	61

TERCERA PARTE

3.1.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	68
3.1.1.	Hallazgos en torno a la didáctica del Braille en estudiantes sin deficiencia visual.....	68
3.1.2.	Principales hallazgos en relación al cuerpo y el movimiento.....	70
3.1.3.	Hallazgos en torno a las trayectorias biográficas...	75
3.1.3.1	Trayectos de alfabetización y escolarización.....	76
3.1.3.2	Aprendizaje/conocimiento del Braille.....	83
3.1.4.	Hallazgos en torno a la didáctica de la lengua y sus relaciones con el código Braille: Aportes para la discusión en su enseñanza sobre las prácticas discursivas escritas.....	91
3.1.5.	Interrelaciones.....	100

	CONCLUSIONES	120
--	---------------------------	-----

	NOTAS	128
--	--------------------	-----

	BIBLIOGRAFÍA	130
--	---------------------------	-----

ANEXOS

	ANEXO I: PLANILLA DE DATOS EVALUACION DIAGNÓSTICA.....	137
	ANEXO II: GUIÓN DE ENTREVISTAS.....	138
	ANEXO III: CUADRO INTEGRADO DE DATOS.....	139
	ANEXO IV: CARTA. SOLICITUD DE PUBLICACIÓN.	148

ANEXO V: PRODUCCIONES DE LOS INVESTIGADORES.....	149
---	-----

FIGURAS Y CUADROS

FIGURA 1: ÁRBOL DEL PROBLEMA.....	22
CUADRO 1: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.....	53

INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene el Informe Final del Proyecto de Investigación "La Didáctica en la Enseñanza del Código de Lecto-escritura Braille, en estudiantes sin deficiencia visual, cursantes de la Carrera de Formación Docente en Educación Especial", Código 16H-275.

Sus antecedentes estuvieron constituidos por:

- (1) El Proyecto "La formación en Educación Especial en la UNAM, conceptualizaciones y paradigmas" (16H-157)
- (2) El Proyecto "La Formación de docentes reflexivos en el Profesorado de Educación Especial: análisis crítico desde la mirada de egresados y estudiantes" (Cód.16H188)
- (3) El Plan de Estudios del Profesorado en Educación Especial (Resolución C.S. N° 059/96)
- (4) El Plan Bienal (2008-2009 y 2010-2011) del Departamento de Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM.

En su desarrollo, partimos del reconocimiento de que el Código o Sistema de lecto-escritura Braille, desde sus orígenes, se erige como el instrumento por excelencia para que las personas ciegas puedan alfabetizarse y tener acceso a la comunicación escrita independiente. No se trata solo de un código especial de lectura y escritura, sino que es ante todo un medio de comunicación alternativo al visual.

El mismo, en tanto contenido específico dirigido a estudiantes en proceso de formación docente, sin dificultades visuales, se desarrolla en el contexto de la Asignatura Pedagogía Especial del Profesorado de Educación Especial.

Dicha localización se fundamenta en las finalidades establecidas en el Plan de Estudios de la Carrera, especialmente las siguientes:

- *Formar profesionales aptos para ejercer la docencia, conducir y asesorar en todos los aspectos relacionados con el abordaje pedagógico-terapéutico de las personas con necesidades educativas especiales con o sin trastornos del desarrollo, desde el nacimiento hasta la adultez, tanto en su etapa de formación como de capacitación y perfeccionamiento.*
- *Preparar profesionales docentes capaces de sostener un marco conceptual, referencial y operativo integral para el abordaje pedagógico-terapéutico de las personas con necesidades educativas especiales con o sin trastorno del desarrollo.*
- *Ejercer la docencia especializada, tanto en establecimientos oficiales como privados, que atiendan a personas con necesidades educativas especiales con o sin trastorno del desarrollo, o en establecimientos comunes, asumiendo el rol de maestro integrador.*
- *Intervenir en investigaciones acerca de su objeto de estudio a fin de reflexionar y modificar su praxis.*

Las propuestas didácticas para la adquisición de la lecto-escritura Braille en el contexto histórico y mundial, estuvieron dirigidas y pensadas para personas ciegas. De allí que, uno de los grandes interrogantes se dirige a pensar si la enseñanza de este código de lecto-escritura utilizado para personas ciegas puede aplicarse linealmente, desde el proceso didáctico, a sujetos sin deficiencia visual. Asimismo, si las posibles

dificultades que de ello resultan, radican en los procesos de enseñanza o en las estructuras biológicas, psicológicas y sociales que ponen en juego los sujetos que aprenden.

La enseñanza del código Braille dirigida a estudiantes del segundo año del Profesorado en Educación Especial de la U.Na.M., durante más de diez años, se ha desarrollado a través de diferentes estrategias metodológicas basadas en las propuestas más frecuentemente utilizadas en las escuelas para personas discapacitadas visuales. Entre ellas podemos mencionar la enseñanza del *Alfabeto*; el *Braille Integral* o el Método Tomillo. La señalada propuesta tuvo desde sus inicios una mirada informativa, y hoy busca lograr en los estudiantes en formación docente aprendizajes transformacionales competentes para la intervención, constituyéndose en uno de los ejes fundantes de la asignatura.

La apropiación de este contenido por parte de los estudiantes universitarios, para poder utilizarlo en su futura intervención docente para alfabetizar alumnos con dificultades visuales, es sin dudas de gran importancia para esa futura práctica profesional. Ahora bien, esta situación deriva en dos grandes implicancias: por un lado, la apropiación del código por parte de los futuros profesionales docentes en educación especial; y por otra, la selección de metodologías adecuadas para desarrollar con sus futuros alumnos, sujetos de la educación especial, con la finalidad de que se apropien de este código de lecto-escritura.

Este proceso de indagación se originó en relación con el primero de dichos enunciados, ante la necesidad de producir intervenciones educativas que permitiesen mejorar los resultados visibles en su enseñanza. Esta inquietud lleva permanentemente a los docentes a cargo de la Asignatura, a

pensar en propuestas didácticas diferentes tras observar la presencia recurrente de ciertos obstáculos, centrados en la reversibilidad entre escritura y lectura, y la mecanización resultante de la ejercitación: escritura- transcripción o escritura-lectura. Estos obstáculos, aunque recurrentes, adquieren modos de manifestación diferentes desde la singularidad de cada sujeto en formación.

En consideración de las características del objeto de estudio, “La didáctica del código Braille en estudiantes sin deficiencia visual, cursantes de la carrera de formación docente en educación especial”, y su campo de aplicación, la Educación Especial, su desarrollo se enmarcó como una investigación aplicada, de tipo interpretativa. En este sentido, recuperamos las voces de los estudiantes quienes coinciden en la visión de que el aprendizaje para la adquisición del código es complejo y dificultoso.

El recorrido transitado hacia la comprensión del problema se desarrolló abordando sucesivos interrogantes. El primero de ellos fue pensado del siguiente modo: si las personas sin deficiencia visual aprenden el Braille a través del sentido de la vista, ¿podríamos pensar que la didáctica corrientemente utilizada para la enseñanza del código es deficitaria para las personas sin esta deficiencia?

En relación con la producción alcanzada, consideramos que las orientaciones conceptuales seleccionadas para cada una de las dimensiones desarrolladas posibilitaron hallazgos relevantes, los cuales a su vez retroalimentarán las prácticas docentes del campo en cuestión.

En tal sentido, la participación de los estudiantes en los diferentes procesos ligados a sus experiencias de aprendizajes, operó como uno de los principales motores en su desarrollo.

Para la presentación del informe, el desarrollo de los diferentes recorridos hemos organizado a través de tres apartados, conteniendo cada uno de ellos los siguientes aspectos:

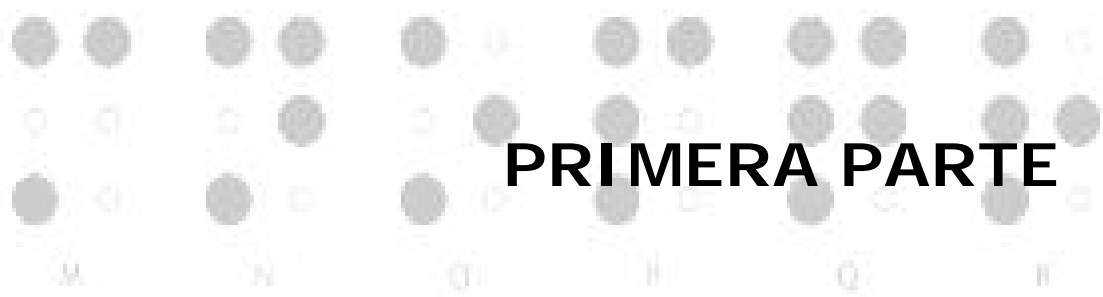
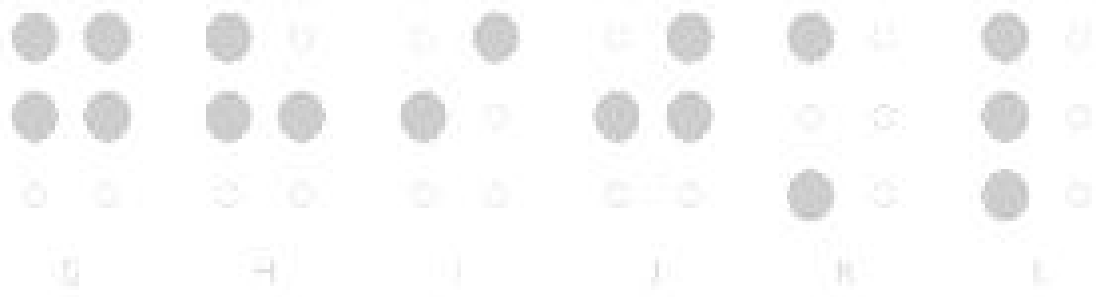
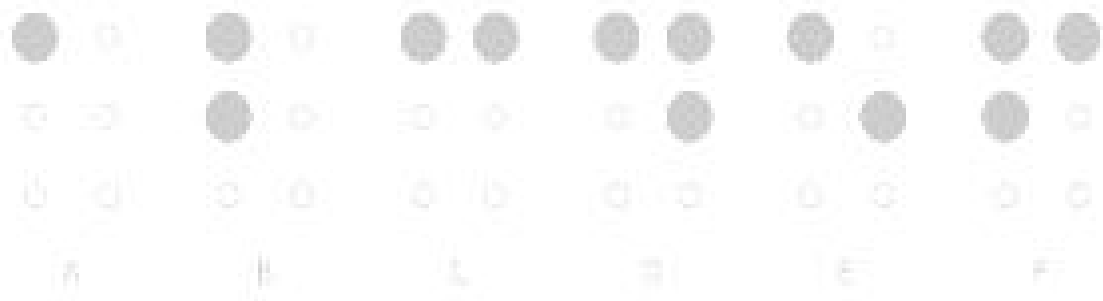
(1) PRIMERA PARTE: Estado del arte; Planteo del problema; Objetivos y Resultados esperados;

(2) SEGUNDA PARTE: Por un lado aborda, las Aproximaciones Conceptuales y Metodológicas iniciales, referidas al campo del Currículum y la Didáctica, al Código Braille y su enseñanza en el contexto estudiado, y las consideraciones metodológicas para el relevamiento de datos. Y por otro, las Redefiniciones Teórico-Metodológicas, donde se desarrollan contenidos en torno al Cuerpo y el Movimiento, las Trayectorias Biográficas y, la Didáctica de la Lengua;

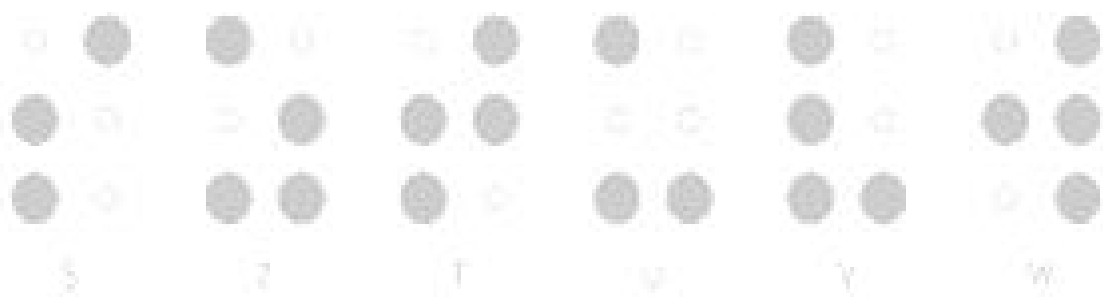
(3) TERCERA PARTE: corresponde al Análisis e Interpretación de datos, abarcando cada una de las dimensiones antes consideradas.

Cierra el documento con las Conclusiones, Notas, Bibliografía y Anexo.

Queremos destacar que presente investigación, ha recibido la propuesta de ser publicado en el **Portal de las Misiones del centro del Conocimiento**, de la Provincia de Misiones.



PRIMERA PARTE



1.1. ESTADO DEL ARTE

Siguiendo los aportes de Souza (2007), "estado del arte", en su sentido estricto, podemos definirlo como *"...el recorrido que se realiza- a través de una investigación de carácter bibliográfico- con el objeto de conocer y sistematizar la producción científica en determinada área del conocimiento."* Desde esa perspectiva, dar cuenta del estado del arte respecto del tema investigado significó bucear las producciones existentes hasta el momento presente.

Sin tener la certeza de haber agotado totalmente las posibilidades de aproximación, hemos realizado un recorrido extenso a través de las fuentes disponibles y, según lo relevado, evidenciamos la ausencia de producciones teóricas y metodológicas organizadas de modo sistemático.

Como resultado de la exploración de fuentes bibliográficas desarrollada en páginas Web y en bibliotecas específicas que contienen la temática, aparece como altamente significativo que en el mundo no existan trabajos que aporten datos sobre una didáctica de la lecto-escritura de código Braille dirigida a personas "sin deficiencia visual", "videntes" o "con visión normal". Consideramos entonces que, ya en sí misma, esta ausencia podría ser reveladora *per se* de un núcleo problemático sin antecedente investigativo.

Los primeros resultados de la búsqueda dieron solamente con algunos cursos online que ofrece la Organización Nacional de Ciegos Españoles –ONCE-, los cuales aparentemente dejan librado a criterio de cada usuario acerca de la selección del método a utilizar.

Dicho estado nos comprometió para que durante el desarrollo de la investigación diéramos continuidad al rastreo bibliográfico, y oportunamente hallamos un estudio del año 1995 perteneciente a Cecilia Simón, Esperanza Ochaíta y Juan Antonio Huertas, bajo la siguiente denominación: *“El Sistema Braille: Bases para su enseñanza-aprendizaje”*.

En el documento hallado, los autores realizan una breve introducción acerca de qué es el braille, considerando que se trata de un sistema de escritura y lectura utilizado por las personas ciegas o por aquellas que poseen deficiencia visual severa. Agregan que: *“Este sistema está diseñado para poder ser explorado de forma táctil y su unidad básica está constituida por la celdilla”* (Simón, Ochaíta, Huertas; op.cit.; Pág.91).

Los autores citados *ut-supra* sostienen que el proceso de adquisición del sistema presenta una serie de problemas y dificultades. Éstas son clasificadas en dos grupos: (1) las derivadas del propio sistema de notación escrita; y (2) aquellas vinculadas con el uso del sentido del tacto, en tanto encargado de recoger la información en relieve.

En cuanto a la lectura del Braille, parafraseando a Simón, Ochaíta y Huertas (op.cit.), advertimos que, al estar las letras braille formadas por configuraciones de puntos podría suceder que se cometan errores en la identificación de algunos de esos puntos lo cual llevaría a reconocer una letra diferente, tanto si se omite un punto como si se agrega un punto de más. En este sentido, *“... los grupos de letras que se pueden confundir entre sí son: por un lado d-f-j-h; por otro n-z-é; y también e-i; errores éstos que pueden llevar a identificar incorrectamente una palabra”*. (Ibidem).

A dichas dificultades se agregan otras posibilidades de confusión, relacionadas con las configuraciones de puntos

semejantes para distintos signos, por ejemplo, las de números o las mayúsculas, que se representan con las mismas configuraciones pero anteponiéndoles un signo que las distingue. En cuanto a las vocales acentuadas, se representan de manera diferente a las vocales sin acentuar, y también allí existiría probabilidad de cometer errores por dicha razón.

En general, el uso del sentido del tacto resulta para los usuarios del Sistema Braille más lento y menos preciso que el sentido de la vista en los intentos de recabar información. Las personas ciegas deben hacerlo mediante la exploración con la yema de los dedos, situación que podría considerarse limitante respecto de la calidad de la información a obtener.

Los mismos autores presentan la descripción de algunos métodos de instrucción del sistema, tales como: el "*Basal reader*" y dentro de este el llamado "*Patterns*" –lengua inglesa-, y el "*Método Tomillo*" descrito por Lucerga en 1990, en lengua castellana. Este último se trata de un método fonético que apoya la presentación de contenidos significativos y que respeta la peculiaridad de la exploración táctil; emplea materiales atractivos y la secuencia de presentación de las letras se realiza teniendo en cuenta las dificultades específicas del sistema, tales como: reversibilidad, similitud de signos, dificultades de percepción de los braillemas, etcétera, y en él se destacan: "*... las confusiones que aparecen frecuentemente en las letras de configuraciones similares, ya sea por similitud espacial, rotadas o invertidas, como las letras d-f-j-h, n-z-é, e-i, á-ú, y ó-u*". (Ibidem).

Para minimizar tales efectos, proponen: "*... ser extremadamente cuidadoso en la secuencia de enseñanza de los diferentes caracteres braille, secuencia que debe adaptarse a las propias dificultades del sistema y a las confusiones que se producen entre las diferentes configuraciones*" (Simón, Ochaíta,

Huertas; op.cit.; Pág.99), lo cual nos alerta sobre la necesidad de determinar en forma objetiva y empírica la secuencia óptima de presentación de los caracteres o braillemas.

Otro hallazgo ha sido la producción de Ojeda Hernando (2011), quien a través de su artículo *“El Sistema Braille, Acceso a la lengua escrita para personas ciegas”*, menciona algunos conocimientos que una persona ciega necesita para aprender Braille, tales como: conceptos espaciales básicos como, arriba, abajo, derecha, izquierda, delante, detrás; relaciones espaciales en sí mismas, en otras personas, con objetos respecto a sí mismo, con objetos respecto de otros objetos; nociones de cantidad; conceptos sobre cualidades: relaciones de semejanza, diferencia, tamaño, forma, textura, grosor; y la utilización de los dedos índice y mayor de ambas manos.

La noción de coordinación digito-espacial es otro de los aspectos propuestos por Ojeda (op.cit.), quien al respecto expresa:

“El braille requiere, además, que el sujeto demuestre un cierto grado de motivación por aprender. Despertar el interés del alumno será una de las tareas más complejas y difíciles para el profesor, teniendo en cuenta que: (a) Es un código muy rígido de formas; (b) Es un código “frío” de formas; (c) Es significativa la direccionalidad. (d) Las propias estructuras de muchos de sus grafemas representan signos en espejo o simétricos a otros; (e) Presenta una difícil globalización.” (Pág.625)

Retomando la información citada en páginas anteriores, referida a los cursos que ofrece la ONCE y que se hallan disponibles en la Web, recuperamos en especial el cual lleva por nombre *“Luis y Brailinda te cuentan como es el braille”*. El mismo opera a través de tres niveles: el primero, consistente en una presentación breve del alfabeto y explicación de las series Braille; un segundo nivel que contiene el desarrollo de una presentación progresiva del Braille, con una propuesta didáctica de forma lúdica y

literaria; y el tercero, conformado por archivos de textos a modo de anexo donde se abordan cuestiones tales como: la biografía de Louis Braille, el Braille y las nuevas tecnologías, la producción de libros en Braille, etc.

“Luis y Braillinda te lo cuentan” ofrece la posibilidad de aprender Braille de forma progresiva. Comienza con un breve relato ilustrado protagonizado por Luis, un niño de aproximadamente doce años, en concordancia con la edad en que Luis Braille comenzó a idear su sistema. Lo acompaña un hada, de nombre Braillinda, quien posee alas y cuerpo de libélula (similar al hada Campanita). Ambos personajes son ciegos, y cuando dialogan, el texto aparece junto a cada personaje.

Durante el rastreo de antecedentes, al no hallar otras propuestas didácticas sistematizadas con relación a la temática, orientamos la búsqueda hacia las ofertas académicas de otras universidades del país.

En la Universidad Nacional de Cuyo, encontramos el Profesorado Terapéutico de grado universitario en Deficientes Visuales dirigido por la Prof. Mariela Farrando, a quien contactamos vía e-mail preguntando cómo abordan la enseñanza del Sistema Braille en la carrera a su cargo. Su respuesta ha sido:

*“... Efectivamente, la enseñanza del braille en personas con visión se realiza en mi cátedra a través de las sugerencias del método Bliseo, esto es: la presentación del sistema, según su disposición en series lógicas. La propuesta didáctica de la asignatura consiste no solo en la apropiación del sistema Braille y sus normativas de uso; sino también en aspectos teóricos relativos a las características de la percepción háptica y fisiología del tacto; didáctica del sistema, metodologías según características y necesidades de los sujetos, estrategias y recursos; tiflotecnología y mecanismos de impresión de textos en relieve. A decir verdad, **nunca he visto en la bibliografía específica, información relacionada a tu problemática de investigación...** Mariela Farrando”.*

Cabe destacar que el mencionado Profesorado es específico para la educación y atención de personas Ciegas o con Baja Visión, y las Cátedras a las que hace referencia la Profesora consultada son Braille I, II y III.

En el sentido señalado, además se ha accedido a algunos planes de estudio de Profesorados para Discapacitados Visuales, tanto de instituciones de Educación Superior no Universitarias como de Universidades Nacionales, los cuales no especifican la didáctica utilizada para la enseñanza del Sistema Braille. Solamente explicitan los contenidos de las asignaturas.

Finalmente, hacemos alusión a la propuesta curricular del Profesorado de Educación Especial de la UNaM, donde se circunscribe el problema investigado. Como lo hemos expresado con anterioridad, la enseñanza del Código Braille está incluida como uno de los temas (contenidos) de la Asignatura Pedagogía Especial, correspondiente al Ciclo Profesional, específicamente en el Segundo año de la propuesta curricular general.

El principal hallazgo producido en relación a la exploración bibliográfica, consistió en la posibilidad de desplegar y sostener como hipótesis de trabajo la siguiente: "los datos relevados en el trabajo de campo sobre la adquisición del código Braille referidos a estudiantes sin deficiencia visual, expresan dificultades que mantienen una regularidad en los mismos braillemas semejantes a las que tienen personas con deficiencia visual."

1.2. PLANTEO DEL PROBLEMA

La enseñanza del código Braille, circunscripta en la Asignatura Pedagogía Especial, dentro del ciclo profesional del Profesorado de Educación Especial, encuentra puntos de imbricación con las siguientes finalidades de la propuesta curricular vigente:

(1) *“FORMAR profesionales aptos para ejercer la docencia, conducir y asesorar en todos los aspectos relacionados con el abordaje pedagógico-terapéutico de las personas con necesidades educativas especiales con o sin trastornos del desarrollo, desde el nacimiento hasta la adultez, tanto en su etapa de formación como de capacitación y perfeccionamiento”;*

(2) *“EJERCER la docencia especializada, tanto en establecimientos oficiales como privados, que atiendan a personas con necesidades educativas especiales con o sin trastorno del desarrollo, o en establecimientos comunes, asumiendo el rol de maestro integrador”.*

La inclusión del tema como contenido específico, no se encuentra explicitado en los contenidos mínimos propuestos para la asignatura Pedagogía Especial, sino que se instala en un *nicho* que responde a: *“Principios orientados en función de las diferentes necesidades educativas. Metodologías.”*, respondiendo a su vez a uno de los objetivos del Ciclo Profesional, cual es el de: *“DAR CUENTA sobre metodologías aplicables a las diferentes necesidades educativas especiales.”*

La didáctica de la lecto-escritura Braille, pensada y diseñada para personas ciegas, al ser enseñado en el Profesorado de Educación Especial a personas sin deficiencia visual, propone que su aprendizaje se desarrolle través del sentido de la vista teniendo en consideración que, según la Organización Mundial de la Salud, si este sentido no presenta dificultades permite la

incorporación del 85% de la información del medio a través de él y prevalece sobre los demás sentidos.

Ahora bien, las diferentes estrategias de enseñanza ensayadas en los últimos años han dado lugar a observar la presencia recurrente de ciertos obstáculos de aprendizaje, centrados en la reversibilidad entre escritura y lectura, y la mecanización resultante de la ejercitación: escritura - transcripción o escritura - lectura; y con manifestaciones diferentes desde la singularidad de cada sujeto en formación.

De allí derivó el interrogante inicial: si las personas sin deficiencia visual aprenden el Braille a través del sentido de la vista, ¿podríamos pensar que la didáctica corrientemente utilizada para la enseñanza del código es deficitaria para las personas sin esta deficiencia?

En relación al mismo, hemos considerado necesario realizar un primer recorte del problema centrándonos en las dificultades que presentaban los estudiantes del segundo año del Profesorado de Educación Especial, de la cohorte 2008 en cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura Braille.

Con el objeto de enmarcar la situación con el mayor detalle posible, utilizando como instrumento el *Árbol del Problema*ⁱ, pretendimos identificar claramente las posibles vinculaciones causales y los efectos del problema observado. Esta herramienta ha sido de gran utilidad para realizar el primer recorte del problema, planteando a modo de hipótesis sus principales causas y efectos, los cuales, pretendimos indagar.

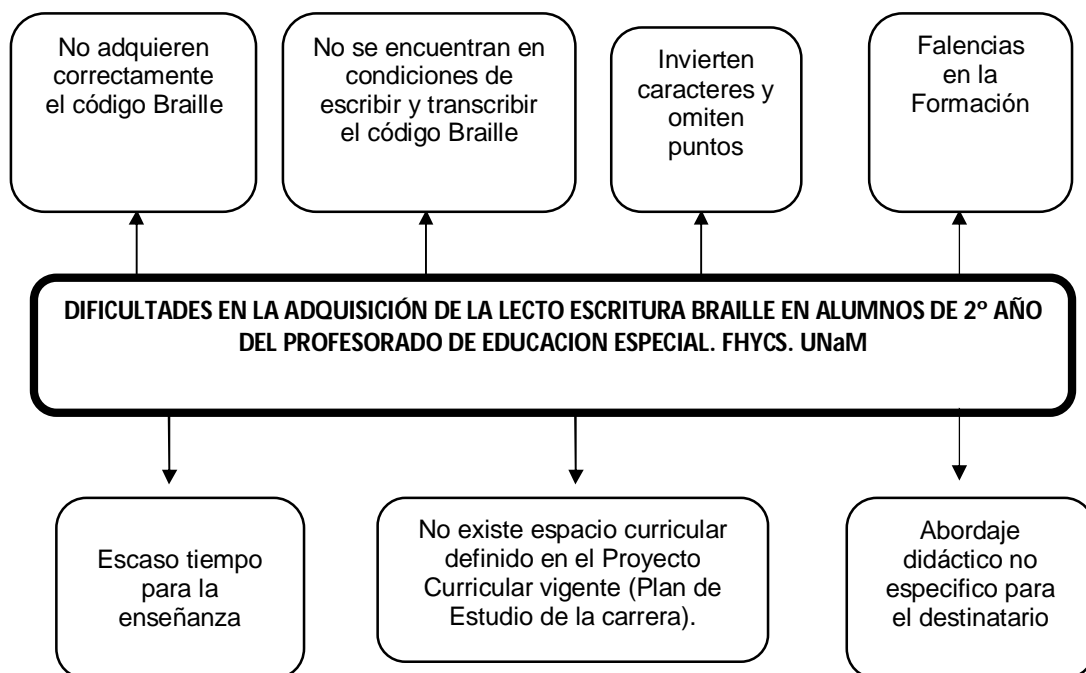
En este sentido, quedó planteado como problema, las *Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura Braille en los estudiantes del segundo año del Profesorado de Educación Especial*.

El marco conceptual de referencia en el cual nos situamos indicaba la necesidad de enmarcarlo como problema de didáctica y currículum, dadas las características de los datos empíricos y las posibilidades de análisis.

Con relación al mismo, consideramos como posibles vinculaciones, las siguientes: la escasa carga horaria desde la propuesta curricular destinada a la enseñanza del código; la inexistencia de un espacio curricular específico en el Plan de estudios; el abordaje didáctico no específico para el destinatario. Entre los principales efectos hemos considerado que: los estudiantes no adquieren correctamente el código; no se encuentran en condiciones de escribir y transcribirlo, invierten caracteres y omiten puntos, lo que se traduce en dificultades en la formación con respecto a este contenido.

Dichos enunciados pueden apreciarse esquemáticamente expuestos a través de la siguiente figura:

Figura 1 - ÁRBOL DEL PROBLEMAⁱⁱ



En sucesivas aproximaciones conceptuales y metodológicas posteriores, durante el proceso de indagación, han ido emergiendo nuevos interrogantes los cuales se visualizan en los contenidos de cada eje conceptual desarrollado.

1.3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

1.3.1. Objetivos Generales:

- CONOCER, CARACTERIZAR Y ANALIZAR las dificultades que presentan los estudiantes, sin deficiencia visual, del profesorado en educación especial de la U.Na.M en la apropiación del Código Braille.
- CONTRIBUIR con la producción de conocimientos sistemáticos para una didáctica específica del Código Braille en estudiantes sin deficiencia visual, en trayecto de formación docente en educación especial

1.3.2. Objetivos Específicos:

- EXPLORAR el estado del arte de la Didáctica de la lecto-escritura Braille en sujetos sin deficiencia visual.
- CONOCER la situación actual de la enseñanza del código Braille en la U.Na.M y otras Universidades del país que contengan en su oferta académica, carreras de Educación Especial.
- RELEVAR, CATEGORIZAR Y ANALIZAR las dificultades de los estudiantes de segundo año del Profesorado en Educación Especial, en la adquisición del Código de lecto-escritura Braille.

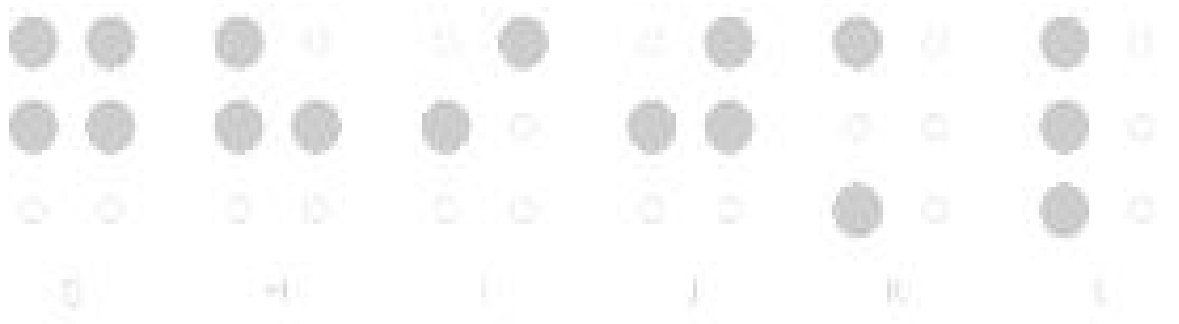
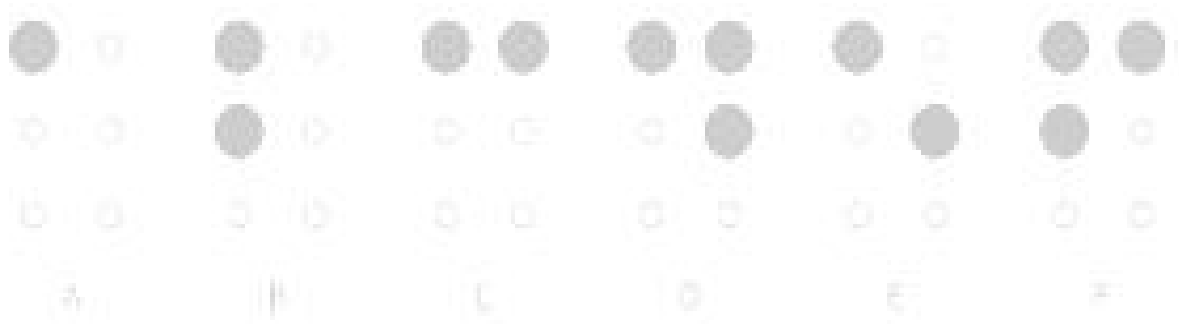
- VINCULAR Y CONTEXTUALIZAR los hallazgos con las trayectorias de alfabetización y escolarización de los sujetos en estudio.
- ELABORAR propuestas didácticas para la enseñanza del Código Braille, destinada a sujetos sin deficiencia visual, que se encuentran en trayecto de formación docente en Educación Especial.

1.4. RESULTADOS ESPERADOS

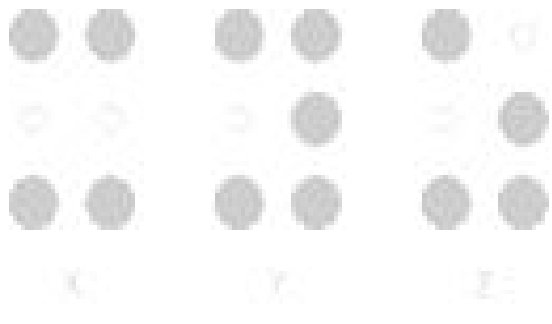
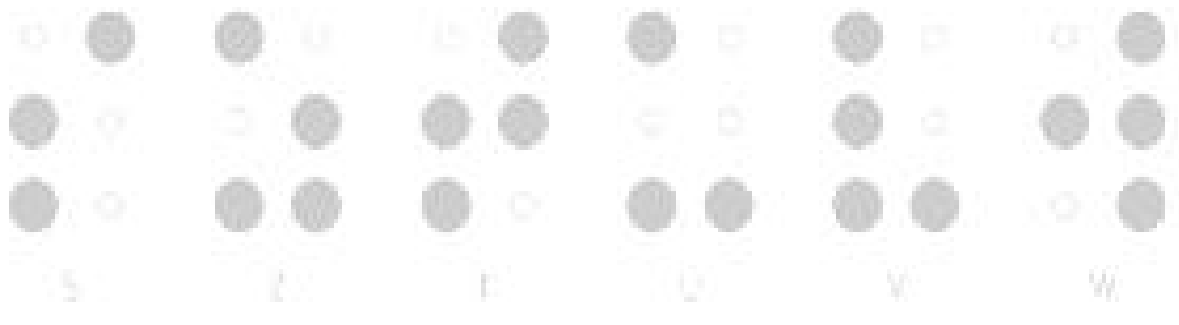
En la formulación del proyecto planteamos algunas de las pretensiones de logros, en los siguientes términos:

- ✓ contribuir en la construcción de conocimientos acerca de una didáctica específica para el aprendizaje del Código Braille en personas sin deficiencia visual;
- ✓ aportar informaciones relevantes que permitan incorporar una mirada específica con relación a la temática en la revisión del proyecto curricular vigente, y contribuir con su rediseño, favoreciendo la formación de los futuros Profesores de Educación Especial.

En relación a la producción alcanzada, consideramos que los hallazgos constituyen una contribución valiosa en el sentido antes enunciado.



SEGUNDA PARTE



2.1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS INICIALES

En el presente ítem desarrollamos y ponemos en consideración elementos relacionados con nuestros primeros recorridos en esta investigación. Exponemos aquí el marco conceptual referencial que sustentó el desarrollo de las estrategias didácticas donde se originó el problema, como así también su problematización, y la elaboración de instrumentos que posibilitó identificar, relevar y sistematizar las dificultades de aprendizaje.

2.1.1. Consideraciones respecto del currículum y la didáctica

Como lo hemos planteamos en los informes de avance, las consideraciones conceptuales en torno al Currículum y la Didáctica nos aportaron sustentos para aproximarnos el estudio de la didáctica del Braille en destinatarios no habituales como son las personas sin deficiencia visual.

Para dilucidar el concepto de Currículum nos remitimos en los inicios a realizar una revisión de autores y perspectivas desde las cuales fuera posible abordarlo. Entre los principales referentes encontramos a: Bobbit (1924); Dewey (1928); Bruner (1963); Bloom (1970); Tyler (1977); Taba (1974); Stenhouse (1984); Pérez Gómez (1983); Sacristán (1984); Aguerondo (1987); Coll (1987); Díaz Barriga (1988); Cerruti (1990); Contreras (1990); de Alba (1990); y Berstein (1990).

Las tendencias identificadas van desde pensar el currículum como planes cerrados y estructurados, o como expresiones de la política educativa del momento prescribiendo los elementos constitutivos del mismo, hasta considerarlo como un espacio abierto a la construcción priorizando el proceso con diversas opciones de concreción.

Asimismo, la indagación bibliográfica realizada nos permitió hallar dos puntos de vista acerca del currículum; por una parte, la perspectiva desde la cual es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediera en las instituciones educativas; y por otra, como el estado de cosas existentes en ellas. En este sentido, el problema central a resolver sería la separación entre ideas-aspiraciones y tentativas de su operacionalización.

Entendemos que según la propuesta de Stenhouse (1984) el principal objetivo que subyace al desarrollo del currículum es el de mejorar las instituciones educativas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. Según el autor, su comprensión deber realizarse de modo integral, donde *"... las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que ésta necesita hallarse arraigada en las ideas. El movimiento del desarrollo del currículum es un ataque a la separación entre teoría y práctica"*.

Por otra parte, dicho autor propone una mirada que exceda lo puramente prescriptivo a los efectos de evitar el reduccionismo. De allí que expresa:

"El currículum no es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales. No es la aspiración, sino el logro. El problema de especificarlo consiste en percibir, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela y en el aula... Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica... un modo de traducir cualquier idea

educativa a una hipótesis comprobable en la práctica".
(Stenhouse; op.cit.).

En coincidencia con Stenhouse, Grundy (1991) refiere acerca del currículum diciendo que las formas de organización de las prácticas educativas son el resultado de construcciones culturales. Dicho autor, al definir el currículum expresa: *"... no es un concepto, sino una construcción cultural... no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas."* (Grundy; op.cit. En Sacristán; 1988)

El currículum opera en el marco socio-educativo como organizador de las prácticas educativas y con ello adquiere relevancia la idea de mediación y la presencia del docente como uno de los agentes activos en su desarrollo. Se establece una relación dialéctica entre los conocimientos formalmente propuestos y los significados que le adjudican los actores en juego.

El currículum podría también ser considerado como una disciplina, hallándose dentro de sus fronteras las cuestiones referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo toman autores anglosajones, focalizándolo en el conocimiento escolar. Asimismo, en coincidencia con el pensamiento de De Alba, podría considerarse como la totalidad de lo que ocurre en la institución escolar desde sus aspectos sociales y políticos-educativos.

Otra posible mirada consiste en otorgarle reconocimiento como campo simultáneo con la didáctica, *"dado que la enseñanza se efectiviza a partir de un currículum y éste solo se materializa en el momento de la enseñanza"* (Barboza Moreira; 1999).

Respecto a la enseñanza, ésta es inherente al quehacer profesional docente, en cuanto que durante el desarrollo de sus prácticas cotidianas de enseñanza vincula *“lo didáctico”* con las disciplinas pedagógicas pretendiendo lograr correspondencia con el propio desarrollo científico de su disciplina. En concordancia con ello, adoptamos los aportes de Toulmin (1977), quien afirma:

“La aptitud para aplicar los conceptos de una ciencia no supone solamente una aptitud lingüística, ni siquiera los dominios de las técnicas de representación atinentes al caso; supone también la aptitud para someter a prueba y delinear las fronteras del ámbito o rango de aplicación, dentro del cual estos símbolos y técnicas tienen genuina relevancia empírica.” (Toulmin, S.; op.cit.)

En las últimas décadas se reconocen importantes estudios sobre la enseñanza, cuyas producciones teóricas posicionadas se encuentran posicionadas en el paradigma crítico. Es así como encontramos aportes de diferentes autores: Díaz Barriga; 1995 - Contreras; 1990 - Davini; 1988 - Camilloni; 1996, entre otros, quienes lo abordan desde los marcos teóricos que cada uno sustenta y los desarrollos realizados en ese campo.

En primer lugar, podemos identificar en su conceptualización diversas maneras de comprenderla, destacándose su definición, como teoría de la enseñanza o como disciplina teórica que estudia la práctica de la enseñanza. Pero la mayoría de sus referentes plantea claramente como cuestión central que la didáctica es una disciplina que se propone construir un saber que no sólo dé cuenta de un conjunto de problemas y fenómenos sino que, fundamentalmente, apunte a intervenir en él. En este sentido, *“...la Didáctica se propone como objetivo, la intervención pedagógica en el marco de proyectos sociales y culturales*

globales, fuertemente impregnados de lo ético y lo político". (Camilloni; 1996)

Díaz Barriga (1995) expresa que es necesario elaborar marcos de análisis y explicación cada vez más profundos y complejos, no para producir un saber accesible a pocos, sino para restituir a este objeto su valor y sustraerlo del tratamiento simplista que ha recibido en muchas ocasiones a través de producciones que niegan su dimensión teórica y la reduce a una parte aplicada de la educación.

Por su parte, Contreras (1990) destaca que la didáctica enfrenta dificultades al delimitar su objeto de estudio porque la enseñanza no es tan sólo un fenómeno provocador de aprendizajes sino que implica una situación social influida por los actores involucrados, como así también por presiones externas e institucionales. Asimismo es de reconocer que la relación entre enseñanza y aprendizaje no es causal sino ontológica puesto que es posible que exista la enseñanza sin que el aprendizaje se produzca, y éste, se halla medido por el flujo de tareas que establece el contexto institucional. Para este autor, la didáctica se define como la disciplina que explica los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a la realización de los fines educativos. Supone entonces una mirada autorreflexiva vinculada con el compromiso moral (axiológico), así como una dimensión proyectiva (teleológica).

Camilloni (1996) también señala que la demarcación del campo de la didáctica no es lo suficientemente clara desde otras disciplinas. Esto sucede porque aún no está resuelta la controversia respecto a si la didáctica es: una teoría de la enseñanza (tradición europea); una psicología de la educación (tradición norteamericana); o es un saber que debe ser

reemplazado por sus objetos de estudio (por ejemplo, el currículum).

Desde la propuesta conceptual de Davini (1988) es posible afirmar que si se realiza un estudio sobre la didáctica, esta se enmarca en el campo de las ciencias de la educación. Para comprender su problemática es necesario tener en cuenta que en ella convergen la necesaria interrelación entre teoría y práctica, que supone una dimensión explicativa y otra descriptiva, y su consideración como ciencia normativa y prescriptiva. Para esta autora, la visión dominante de la disciplina ha sido, sin embargo, la que la define como un conjunto de saberes que buscan dar respuesta a la pregunta ¿Cómo enseñar?, por lo cual fue considerada básicamente una técnica de la enseñanza. Se plantean así varios problemas a la hora de sentar fundamentos epistemológicos, ya que no puede basarse en otras disciplinas como sí lo hacen, por ejemplo, la sociología o la psicología de la educación. Por otra parte, la didáctica debe articular tanto el componente explicativo como el normativo, en concordancia con la naturaleza de su objeto de estudio.

Si pensamos en la didáctica como una disciplina teórica, se puede decir de ella que es un conjunto de teorías de la enseñanza con diferentes enfoques. Se propone describir y explicar la enseñanza, y establecer normas para la acción de enseñar.

En tal sentido, cuando describe, trata de presentar una realidad objetivada y conceptualizada que abarque tanto los actos que se observan en los otros, cuanto los procesos mentales y afectivos que se infieren a partir de la comprensión e interpretación de lo observado en uno mismo y en los demás.

Cuando explica, se ocupa de los componentes de la acción y la situación de enseñanza, de las relaciones entre los componentes, de la naturaleza y alcance de las relaciones, así como de la incidencia de las variables y los rasgos de los factores que se logran identificar y que interactúan en la situación didáctica. Procura predecir el resultado del juego entre esos factores, aunque esta tarea encuentra los límites propios del tipo de relaciones estudiadas. La enseñanza se revela, en tanto objeto de conocimiento, con caracteres de impredecibilidad e incertidumbre que no se pueden descartar en los modelos explicativos.

En cuanto a establecer normas para la acción, se plantea un compromiso con la acción práctica. De esta manera, el discurso de la didáctica nos dice qué y cómo debemos hacer orientados hacia las intencionalidades educativas. En referencia a lo expuesto, son propicias las palabras de Fenstermacher (1989) cuando afirma que, *“La tarea de los profesores no es necesariamente el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre”*.

2.1.2. El Código Braille: Antecedentes

Como es sabido, la invención de la escritura constituyó un hecho absolutamente revolucionario en la historia de la humanidad. La posibilidad de comunicarse y de transmitir saberes y conocimientos por medio de caracteres escritos hizo posible, sin dudas, el legado cultural y el desarrollo de las sociedades, sin olvidar que las primeras escrituras también

surgieron de las necesidades que planteaba el mundo del comercio, como forma de plasmar de alguna manera las transacciones de compra y venta que se realizaban.

Martínez Liébana y Polo Chacón (2004), realizan un recorrido histórico del cual se deriva que las personas afectadas por alguna discapacidad (entre ellas, los ciegos) quedaban totalmente al margen de cualquier tipo de beneficio a lo largo de la historia pasada. Privadas de los derechos sociales más elementales, por tiempos remotos, no gozaban de las ventajas y prestaciones de la comunicación escrita.

Si nos detenemos en la historia de la humanidad, observamos que la concepción de la ceguera ha sido considerada de diferentes maneras. En primer lugar, las personas discapacitadas, incluidos los ciegos, eran consideradas como una pesada carga de la que no había más remedio que liberarse puesto que la mayor preocupación estaba centrada ante todo en el sustento, el vestido y el resguardo, y a los enfermos y discapacitados simplemente se los eliminaba o abandonaba.

Montoro (1991) aporta sus producciones con respecto a los ciegos en la historia, afirmando que el miedo y la superstición hicieron aparecer en la mentalidad del hombre primitivo la idea ancestral de la culpa. En efecto, el niño que nacía ciego o el hombre que perdía la vista a edad adulta eran símbolos de males pasados por los que debían ser castigados. Así, suprimir o expulsar de la tribu a tales individuos era considerado por todos como algo justo, hermoso y meritorio.

En Grecia y Roma existían leyes que alentaban el infanticidio de los discapacitados. No obstante, se pensaba también que los dioses concedían a los ciegos la visión alternativa o adivinación para compensarles de la vista perdida. Es el caso, por ejemplo, de Tiresias y de Edipo en las tragedias de Sófocles.

Durante la Edad Media, además de los mendigos, en las villas, castillos y cortes, los ciegos recitaban y cantaban las gestas y proezas de reyes y guerreros.

En la Francia del siglo XVIII se produce un hecho revolucionario que va a cambiar el lugar de la ignorancia y del ostracismo de los ciegos de París, marcando el hito de una nueva era de esperanzas para los deficientes visuales del mundo entero, dado que Valentín Haüy, en 1784, inaugura la primera escuela para ciegos a partir de una lamentable experiencia vivida por él en las calles de París, viendo cómo un público insensible y despiadado se burlaba de unos infortunados ciegos ataviados grotescamente y que tocaban sin acierto unos instrumentos musicales. Fue el desencadenante que le hizo albergar esperanzas de que también los ciegos pudieran ser educados.

Con Valentín Haüy y la fundación de su escuela, cuyas aulas acogerían años más tarde al genial Louis Braille, se inicia en el mundo la historia de la tiflopedagogía, es decir, la Pedagogía destinada a los ciegos.

En América Latina, Enrique Elissalde (1992) se transformó en el gran defensor de las personas ciegas, animado por las nuevas corrientes sociales y filosóficas que impulsaban, entre otros, Diderot, Voltaire y Condillac, Valentín Haüy (funcionario francés del Ministerio de Relaciones Exteriores).

También desde una perspectiva histórica es necesario referirnos a los intentos realizados en la búsqueda de sistemas de lectura y escritura para ciegos, donde observamos que los mismos fueron llevados a cabo por quienes confiaban en la capacidad de aprender de estas personas. Sin embargo, estos intentos nunca pudieron concretarse definitivamente como consecuencia de las carencias y deficiencias de los sistemas y códigos ideados.

Tal es así que encontramos los siguientes exponentes:

- Dídimio de Alejandría, ciego, diseñó un sistema de piezas de marfil y madera, que representaban letras en relieve;
- Girolano Cardano, que hacia 1517 ideó un procedimiento con piezas de madera que representaban letras sueltas para poder componer palabras y escribirlas;
- el toledano Alejo Venegas del Busto, por medio de un original procedimiento, ejecutado con tiralíneas, aconsejaba a sus monjes en 1543 que aprendieran a escribir a oscuras y con los ojos tapados, dando así a entender que sin vista era posible escribir;
- el italiano Rampazetto, en 1545 publicó un libro titulado *Ejemplares de letras grabadas en madera para instruir a los ciegos*;
- el impresor Francisco de Lucas, quien diseñó algunas reglas para escribir con pautas y con ojos vendados o cerrados;
- el italiano Padre Lana, ideó un sistema para que los ciegos de nacimiento pudieran escribir y guardar sus secretos cifrados;
- Vionville, creó otro método realizando nudos de distinto grosor sobre una cuerda;
- el propio Valentín Haüy, además de Llorens y Ballu, idearon sendos sistemas de impresión en papel y en relieve de los caracteres latinos.

Todos estos sistemas y procedimientos presentaban una deficiencia esencial e insalvable, dado que se encontraban basados en la reproducción en relieve de los caracteres convencionales o de la escritura corriente y no siendo apropiados para ser manejados con el tacto o detectados por él. El diseño de

tales procedimientos era la simple copia táctil de los caracteres de la escritura propiamente visual, dado que: *“Se pensaba erróneamente que la índole y aptitud cognoscitivas del tacto eran idénticas a las de la vista en la captación de formas y tamaños. No se reparaba en la sustancial heterogeneidad aprehensiva entre ambos sentidos.”* (Martínez Liébana y Polo Chacón; 2004). Se ignoraba por completo la idea básica, ya subrayada por Locke y Molyneux en el siglo XVII, referida a la no convertibilidad de los ámbitos sensoriales de la vista y del tacto. Pasaban por alto el elemental hecho de que las formas de los caracteres convencionales eran apropiadas para ser captadas e interpretadas con facilidad por la vista pero no así por el tacto. Las formas visuales, aunque se pensara lo contrario, no eran las que se adaptaban al tacto al ser presentadas en relieve, sino que era éste el que debía adaptarse a aquéllas, adaptación nunca lograda completamente por ser esencialmente imposible.

Sólo cuando se ideó un sistema específico, adaptado por completo a la singularidad del sentido del tacto, se resolvió el difícil problema del acceso de la persona ciega a la lectura y a la escritura.

2.1.3. El código Braille y su didáctica

Utilizando la idea de Kant (En: Rivas;1978), en la consideración de que el progreso en la metafísica se lograría al fin si se partía de la hipótesis de que era el objeto que se adecuaba y adaptaba al sujeto cognoscente y no a la inversa, podríamos pensar que la enseñanza del código de lecto-escritura

Braille puede adaptarse a las características de las personas que intentan apropiarse de él.

Lo antedicho se fundamenta en que los mecanismos utilizados en la adquisición de la lecto-escritura difieren entre personas ciegas y personas sin déficit visual. Primeramente las personas ciegas adquieren la lecto-escritura por medio del sentido del tacto, sentido analítico, a diferencia de las personas sin déficit visual que utilizan el sentido de la vista para adquirirlo, sentido de síntesis o sintético. Es así que, para las personas ciegas *"...los procesos de aprehensión se basan en la descomposición del todo aprehensible en sus partes integrantes y en la posterior recomposición de éstas en el todo aprehendido"*. (Katz; 1925) Cuanto más simple, esquemático y de formas esencialmente geométricas sea el objeto a conocer mediante el tacto, más eficaz y tangible será.

Louis Braille tuvo, sin lugar a dudas, desde la propia experiencia muy presente estas ideas, de las cuales surge el signo generador como matriz de todas las combinaciones o caracteres posibles en Braille.

El Braille se estructura como una figura rectangular conformada por seis puntos en relieve, dispuestos en dos columnas de tres puntos cada una. Cada punto se identifica con un número diferente dependiendo de la posición espacial que ocupe en el rectángulo vertical. Así nos encontramos con los puntos 1, 2, 3 a la izquierda y 4, 5, 6 a la derecha para la lectura y a la inversa para la escritura.

En cuanto a las diferentes metodologías, la enseñanza del sistema Braille tiene dos enfoques completamente diferentes: el de los niños ciegos que se inician en este método en el momento de su alfabetización escolar, y el de las personas adultas que

recientemente han perdido la visión. Es así que nos encontramos con:

(1) el *método Alameda*, destinado al aprestamiento previo a la adquisición del Braille,

(2) el *método Tomillo* de iniciación a la lecto-escritura Braille, más comúnmente utilizado en las escuelas de ciegos,

(3) *la Palabra Generadora*, utilizado en la adquisición de la lecto-escritura corriente y adaptado a la enseñanza del Braille,

(4) el *método Bliseo*, destinado a las personas ciegas adultas alfabetizadas.

El método Alameda, "es un método de enseñanza orientado a lograr la maduración lecto-escritora de los niños ciegos o deficientes visuales entre los tres y seis años. Se estructura en seis bloques en los que se trabaja la percepción táctil, la discriminación de figuras geométricas, el desarrollo de los conceptos básicos espaciales, técnicas de seguimiento digital y rastreo, y el inicio del aprendizaje del alfabeto Braille a través de la máquina de escribir Perkins" (Fuentes Hernández; 1995)

En cuanto al *método Tomillo*, Lucerga Revuelta y Vicente Mosquete (1987), fundamentan su importancia en que, tradicionalmente la enseñanza de la lecto-escritura del sistema Braille ha sido elaborada con métodos de enfoque analítico. Las autoras han realizado esfuerzos por adaptar el método a las características psicológicas del niño de 5 años, respetando al mismo tiempo el carácter analítico del sentido del tacto en relación con la tendencia a la globalización de la visión. Intentaron elaborar un método que, por una parte, ofrezca al niño, lo antes posible, contenidos significativos y, al mismo

tiempo, respete las peculiaridades de la exploración táctil. Tratando de combinar ambos criterios hacen una presentación en una situación determinada del grafema, que representa un sonido simple o fonema, pasando inmediatamente a la palabra y frases con contenidos significativos.

El *método de la Palabra Generadora* es utilizado de igual manera que en las personas videntes, en cuanto a su presentación y secuenciación, inclusive en su ejercitación. Está adaptado únicamente a las características de sujetos que carecen del sentido visual, esto es la utilización de los puntos en relieve para formar los grafemas (braillemas) y posteriormente las palabras.

Finalmente, el *método Bliseo* de Ángeles Sánchez Herrero, está diseñado y pensado para adultos ciegos alfabetizados, por lo que, superada la fase inicial de habituación al tacto sigue el orden alfabético tradicional en la sucesión de las letras del abecedario, terminando con una serie de lecturas de contenido literario.

La llegada de la era de la informática ha permitido también hablar del Braille informático, contrariamente a la idea de su decadencia. El mismo, a pesar de la increíble versatilidad del signos de seis puntos que permite las sesenta y cuatro combinaciones, en el campo informático exige la disponibilidad de combinaciones superiores, siendo necesario añadir dos puntos más a las seis originales con el fin de cubrir adecuadamente los nuevos requerimientos.

2.1.4. La enseñanza del Braille dirigida al grupo en estudio

A través de más de diez años de enseñanza del código Braille a estudiantes del segundo año del Profesorado en Educación Especial de la U.Na.M., el equipo docente a cargo se ha visto frente a la necesidad de utilizar diferentes estrategias didácticas, escogiendo entre las utilizadas con mayor frecuencia en la enseñanza dirigida a personas discapacitadas visuales.

Entre ellas, podemos hacer referencia a: la enseñanza del *Alfabeto*; el *Braille Integral*, que se presenta desde niveles de complejidades crecientes y reducidas al Nivel I, donde el código se transcribe uno a uno, un grafema por un *braillema* (unidad gráfica correspondiente al grafema en la escritura en tinta); o los lineamientos propuestos por el Método Tomillo (actualmente el más utilizado en las escuelas para personas con discapacidad visual).

En función de lo expuesto, abordamos los siguientes aspectos trabajados con la población en estudio: enseñanza de la escritura (a); el orden en que se enseñaron las letras (b); y, enseñanza de la lectura (c).

(a) Enseñanza de la Escritura

Primeramente se presentaron los recursos tiflotecnológicos más comunes y accesibles para realizar la escritura en braille: regleta, pizarra y punzón.

Luego se enseñó la forma correcta de ubicar el papel en la regleta para iniciarse en la escritura y posteriormente se dejó explícito el proceso inverso que se realiza al escribir con la regleta y la lectura de la producción escrita.

(b) El orden en que se enseñaron las letras

Los estudiantes recibieron la consigna de escribir en Braille las letras de manera individual y luego en palabras y oraciones, siguiendo el siguiente orden de presentación: signo generador, *l, a, b, c, d, e, o, ll, m, n, g*, mayúscula, doble mayúscula, *á, r, rr, h, p, s, f, é, í, í, ó, y, v, u, q, k, t, j, ú, ü, ñ, w, x, z*.

Luego de la enseñanza de cada tres o cuatro letras se realizaban ejercitaciones preestablecidas de repetición, casillero de por medio, de cada una de las letras, y formación de palabras con las letras obtenidas. Al observarse una cierta cantidad de letras aprendidas que les permitirían realizar oraciones, estas eran incorporadas como un tercer momento de ejercitación. Por último, se les solicitó transcripción de textos de tinta a braille.

(c) Enseñanza de la lectura

Se trabajó con la traducción en tinta de textos escritos en Braille.

2.1.5. Consideraciones metodológicas para el relevamiento de datos

Se trabajó con una población de 27 estudiantes, que fueron seleccionados al azar. Y, a fin de resguardar sus identidades, fueron codificados de manera alfanumérica del siguiente modo: APS1; ABA2; AJE3; FGR4; FPS5; GRG6; GMC7; GJG8; LSM9; MAM10; MSA11; MMC12; PCR13; PC14; RYD15; RNJ16; RAC17; SRS18; SME19; WCN20; YLY21; ZLM22; ZMA23; RMF24; BAC25; AAB26; VH27.

El relevamiento de datos, se desarrolló en dos momentos durante el ciclo académico 2009 y en un segundo momento

luego de la intervención realizada por el área de cuerpo y movimiento.

Las dimensiones consideradas siguieron el esquema adoptado para la enseñanza, es decir:

- 1) Enseñanza de la Escritura
- 2) El orden en que se enseñaron las letras
- 3) Enseñanza de la lectura

De las mismas, derivaron las siguientes categorías de análisis para la escritura:

A- Letras

A.a- Vocales

A.a.1-Vocales sin acento

A.a.2-Vocales con acento

A.b-Consonantes

B- Mayúscula

C-Traducción (lectura)

2.2. RE-DEFINICIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

En un segundo momento de nuestro recorrido investigativo consideramos necesario implementar redefiniciones en el orden de los contenidos teórico-conceptuales y metodológicos, como así también la reformulación de algunos objetivos.

La principal necesidad que justificó dicho replanteo estuvo sustentada en la consideración de que el objeto epistémico que abordamos, es decir, el aprendizaje del sistema Braille en sujetos sin dificultades visuales en contextos de formación, se tornaba un objeto complejo que requería de una mirada que trascienda la disciplina responsable de su enseñanza, tal como aparece en el currículum prescripto.

Esta situación nos condujo a plantearnos el problema en esta instancia desde una mirada multirreferencial o tal vez co-disciplinar que incluya desde la especificidad del objeto determinadas caracterizaciones provenientes del código en sí mismo, su vinculación directa con el campo de enseñanza de la lengua, el del cuerpo y el movimiento, y el de las historias de vida. De este modo, lo abordamos desde la complejidad, comprendiendo tres niveles de análisis interrelacionados, el orgánico, el funcional y el relacional, respectivamente.

La noción de *Multirreferencialidad*, en el sentido propuesto por Jack Ardiono (1991), quien precisamente desde la complejidad presenta dicho concepto, en tanto habilitador de una lectura plural, que bajo diferentes ángulos pretende captar integralmente el objeto, respetando los sistemas referenciales que lo abordan. Nos planteamos en ese sentido el poder mirar,

escuchar y entender un determinado objeto de conocimiento identificándolo con sistemas referenciales teóricos diferentes.

Desde esa perspectiva, las principales referencias teórico-conceptuales en las cuales nos amparamos fueron las siguientes:

- Aportes desde el cuerpo y el movimiento;
- Trayectorias biográficas; y,
- Aproximación a la didáctica de la lengua y sus relaciones con el código Braille: aportes para la discusión en su enseñanza sobre las prácticas discursivas escritas.

2.2.1. Aportes desde el cuerpo y el movimiento

La necesidad pensar la intervención en la formación nos remitió a la noción de *formar-se*, donde el sujeto epistémico se involucra de modo integral y en esa integralidad el tan olvidado "*karpos*" juega desde lo imaginario y el "*corpus*" desde lo real. Pensar los aprendizajes desde diferentes dimensiones implicó reconocer que los procesos no son aislados y que en ellos se actualizan una serie adquisiciones que fueron estructuradas a lo largo del desarrollo. Por eso, al pensar en la adquisición de un código, en este caso el Braille, no pudimos soslayar los aspectos vinculados a lo corporal y, desde allí, se nos impuso explicitar nuestro posicionamiento teórico-metodológico.

El cuerpo al que hacemos referencia y desde el cual rastreamos las posibles causas de los "síntomas" que aparecieron en el proceso de adquisición del Braille, ha sido abordado desde la dimensión funcional, el concepto de *esquema corporal*, en tanto representante del cuerpo cognitivo.

Epistemológicamente sostenemos que un sujeto construye su cuerpo estructuralmente y en interacción con el medio, es

decir, que su producto será la resultante dinámica de un proceso histórico-cultural y orgánico-funcional que le permitirá desempeñarse en el aquí y ahora con un determinado estilo. Es en este estilo donde lo ontogenético marca de modo sutil y profundo su distinción con lo filogenético.

Desde nuestra perspectiva teórico-metodológica el concepto de epistemología convergente acuñado por Visca (1985) nos abrió camino para intentar, desde la multirreferencialidad, explicar-nos este entramado complejo que es el cuerpo de un sujeto humano. Recordemos que el citado autor intentó con este planteo buscar la lectura integral de la problemática del aprendizaje humano, para lo cual desarrolló una sistematización explicativa desde la convergencia de tres corpus teóricos conformados por el psicoanálisis, la epistemología genética y la psicología social.

A partir de la revisión efectuada por Jean Le Boulch (1960), la concepción de los aprendizajes, ya no motores sino psicomotores, nos permitió analizar de modo sistemático las producciones corporales de los sujetos, ponderando para el presente trabajo la funcionalidad en tanto polo cognitivoadaptativo del cuerpo en un sujeto deseante. Es decir que, partiendo desde la vivencia, la exploración, atravesando por la disociación para llegar a la estabilización de los aprendizajes vinculados con el desarrollo del cuerpo operatorio, supuestamente guiado por procesos de abstracción reflexionante, construimos un diagnóstico de aspectos del esquema corporal vinculados con el cuerpo operatorio, en los estudiantes que participaron del presente estudio.

La referencia a Jean Le Boulch posee una valoración particular por haber sido un estudioso fundacional que percibió la necesidad de un cambio paradigmático en el abordaje de las

cuestiones vinculadas con el cuerpo y la educación, instituyendo desde la década del 70 del siglo XX, un modelo teórico metodológico contestatario al instituido por los supuestos positivistas de la época, con el fin de analizar este objeto de conocimiento. Instalado en una lectura interpretativa del cuerpo, se aparta de lo psicométrico, articulando vivencia-reflexión construcción *en* y *sobre* la acción, desde el descubrimiento del sujeto, a través de la operación y no desde la repetición o la mera formación de un hábito.

Nuestro esquema conceptual referencial y operativo (E.C.R.O) se desplegó en las siguientes dimensiones de análisis: relacional, funcional y orgánico-funcional.

La dimensión relacional alude a los aspectos psíquicos constitutivos que remiten a la significatividad del decir corporal de un sujeto deseante, es decir, un sujeto atrapado por las redes de la cultura.

Por su parte, la dimensión funcional, abordada como eje articulador en la asignatura educación por el movimiento, se relanzó en el presente trabajo y nos habilitó a introducirnos en el sustrato cognitivo, relacionado con la motricidad voluntaria, las experiencias sensorio-motrices, perceptivo-motoras, cuerpo propio, esquema corporal, organización y estructuración espaciotemporal, organización semántica a partir de las nociones fundamentales, etc.

Teóricamente esta dimensión ha sido abordada desde los procesos de adaptación, asimilación y acomodación, que en vinculación con la educación por el movimiento fueron denominadas funciones perceptivas y de ajuste, respectivamente. Dicha adaptación, tal como es concebida en el planteo piagetiano, inseparable de la organización, constituye su aspecto externo y se presenta como anverso de la organización,

concepto que, en tanto función intelectual reguladora, resulta explicado estáticamente por las nociones de totalidad y relación, mientras que dinámicamente es considerado forma de equilibrio en adquisición a través de distintos medios. (IdealxValor)

Finalmente, el aspecto orgánico, esto es, del conjunto integrado por órganos, aparatos y sistemas que conforman el "corpus", es decir el organismo biológico, a partir *del que, en el que y sobre el* que se construirá y constituirá el cuerpo operatorio. Reconocer lo orgánico en tanto aparato biológico disparador para entender la complejidad de los aprendizajes humanos no puede ser una cuestión menor, por más múltiples atravesamientos y nudos que se puedan organizar desde las lecturas de la psicología genética o desde el psicoanálisis.

Cabe resaltar que estas tres dimensiones están estrechamente interrelacionadas y solo un análisis multirreferencial nos podrá brindar una gnosis integral del acervo psicomotor de un sujeto.

Es desde esta *multirreferencialidad*, en la que el aprendizaje de un código lecto-escrito puede ser analizado desde diferentes niveles. Nuestro aporte desde el área del cuerpo y el movimiento intento dar cuenta de la complejidad de este acto y por ello nos centramos en lo vinculado a los tipos de actividad que, desde el nivel neuro-muscular y funcional son necesarios de atender para dicho aprendizaje.

Jean Le Boulch (1986) plantea que para abordar la temática del cuerpo y el movimiento de un sujeto, se considera conveniente intervenir en un recorte espacio-temporal específico al que denominó sesión metódica.

La *sesión metódica* se conforma a partir de cinco componentesⁱⁱⁱ:

(1) Juego/jugar en tanto imaginación y libre expresión.

(2) Percepción y conocimiento del propio cuerpo: control tónico; descubrimiento y toma de conciencia de las diferentes partes del cuerpo con verbalización; imitación de gestos y posturas en acto y diferida; orientación del propio cuerpo.

(3) Percepción de los elementos del espacio y su estructuración: ajuste al espacio; consolidación de las nociones de geometría topológica; organización del espacio al interior de un grupo y acceso al espacio orientado.

(4) Ajuste al tiempo y percepción temporal: expresión libre del tiempo; descubrimiento y ajuste al tiempo propio; sincronización sensorio-motriz; ajuste al tiempo exterior; ajuste a un tiempo exterior, a un tema musical; del movimiento al ritmo y discriminación perceptiva.

(5) Coordinación Global: dinámica general; óculo-manual; viso-manual y fina de manos y dedos.^{iv}

Para la presente indagación ponderamos algunos aspectos que el citado autor trabaja en la sesión metódica como *componentes*, a saber: la orientación del propio cuerpo, el espacio orientado, y la coordinación óculo manual; todos ellos, aspectos instrumentales que podrían enlazarse con el esquema corporal y su relación con la adquisición del código Braille.

Entendemos por orientación del propio cuerpo, en un adulto joven, a la capacidad de utilizar su lateralidad de modo competente. Recordemos que la lateralidad es el producto de un largo y complejo proceso en el que intervienen aspectos estructurales y funcionales, tales como, la dominancia genética y socio-cultural o de utilización. El proceso que hemos denominado *lateralización* representa el modo de construcción histórica por el cual un sujeto ha logrado organizar un esquema corporal representado operatoriamente.

Ahora bien, el sujeto se adapta-y-expresa a través del cuerpo operatorio según coordenadas temporo-espaciales, es decir que puede efectuar una trasposición en el espacio. A esta competencia la denominaremos *espacio orientado*, y a los movimientos que en él realiza con un fin determinado, los definimos como *praxias*. Dichas *praxias* en general se vinculan con la relación medio-fin y poseen un matiz distintivo para determinar su calidad que es la coordinación.

La coordinación que compromete grandes grupos musculares es denominada dinámica general, y es necesaria para los movimientos finos, bien puede ser óculo-manual, viso-manual y fina de manos y dedos. Si bien en el proceso de adquisición de escritura está todo el cuerpo comprometido, su punto acmé está determinado por este último tipo de coordinaciones.

Al respecto, coincidimos con Rigal (2006) quien expresa:

“La motricidad fina se refiere básicamente a las actividades motrices manuales o manipulatorias (utilización de los dedos, a veces de los dedos de los pies) lo más habitual guiadas visualmente y que necesitan destreza. En este caso, se trata de coordinación viso-manual y no óculo-manual, pues no es el ojo ciertamente el que guía la mano sino la visión. Para que resulten eficaces, estas actividades requieren la localización del objeto que debe agarrar, la identificación o determinación de sus características, el control del desplazamiento para la aproximación del brazo y la mano, la recogida del objeto y su utilización.”
(pág.179)

¿Por qué esta selección de componentes de la sesión metódica?

Porque el acto de escribir ha sido considerado para el presente análisis como saber escribir gráficamente, es decir poder reproducir signos organizados a través de una *praxia* que posee un polo perceptivo y uno motor y en la que se encuentran comprometidos aspectos orgánicos y funcionales. Orgánicos, en

tanto dimensión neuromuscular y articular que compromete las vías aferentes y eferentes productoras del acto gráfico de escribir.

En este sentido, en concordancia con el mismo autor, entendemos que este acto supone, por un lado, un aspecto cinético, la fuerza generada por las contracciones musculares, la que debe ser eutónica; y por otro, la dimensión cinemática que se caracteriza en este caso por la marca del punzón en la que predomina la velocidad y la precisión del movimiento, con el aditamento de un modo de desplazamiento en sentido inverso a la escritura común.

2.2.2. Instrumentos de evaluación diagnóstica

Por lo expuesto, y en función de los aportes realizados en el marco teórico desde el cuerpo y el movimiento, para el presente estudio hemos diseñado los siguientes instrumentos de evaluación diagnóstica:

1. ORIENTACIÓN DEL PROPIO CUERPO. Indagación desarrollada a través de tres categorías:

A) Instalación y consolidación el predominio lateral:

a.1 MANIFESTACIÓN ESPONTÁNEA DEL PREDOMINIO
Lanzamientos libres con ambas manos y pies. Registro exploratorio en cuaderno de campo.

a.1.1 EXPLORACIÓN MOTRIZ DE AMBOS LADOS

Trabajo con medicine-ball. Evaluación fuerza velocidad.

B) Función de interiorización y verbalización:

- b.1 Toma de conciencia de las diferencias y;
- b.2. Denominación.

C) Conocimiento de la derecha e izquierda en el propio cuerpo; en el cuerpo del otro

- c.1 en su propio cuerpo

Igual orientación

- c.2 en el cuerpo del otro

Enfrentados

2. EL ESPACIO ORIENTADO

2. a transposición de las nociones de derecha e izquierda al espacio con movimientos de rotación sobre el eje longitudinal.
(Estático)

2. b traslación de las nociones de derecha e izquierda al espacio con movimientos de traslación sobre los diferentes planos.
(Dinámico)

3. COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL; VISO-MOTORA Y FINA DE MANOS Y DEDOS.

- 3. a Puntería

3. a.1 Dado seis puntos del código en la pared realizar puntería en alguno de los seis puntos.

3. a.2 Dado seis puntos del código en la pared realizar puntería en alguno de los seis puntos respondiendo a las consignas arriba izq.-der.; centro izq.-der.; abajo izq.-der.

- 3. b Punzón.

En una hoja cuadriculada de 25x18 cuadros (cada cuadro 1cm de lado)^v marcar durante un minuto con cada mano la mayor cantidad de marcas de punzón.

Lo anteriormente expresado se visualiza en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

1. ORIENTACIÓN DEL PROPIO CUERPO			
ORIENTACION DEL PROPIO CUERPO			
A. Instalación consolidación del predominio lateral.	a.1. Manifestación espontánea del predominio	Lanzamientos libres con ambas manos y pies	Registro exhaustivo en cuaderno de campo.
	a.2. Exploración motriz de ambos lados de cualidades neuro-biológicas: Fuerza y Velocidad	a.2.1 Lanzamiento de medicine ball de 1 Kg.	Registro y medición a partir de 5m de distancia lograda.
		a.2.2 Presión de objeto por parejas enfrentadas, sentadas con piernas cruzadas y manos entrelazadas atrás de la cintura. A la señal, tomar una pelota colocada equivalente.	Registro exhaustivo en cuaderno de campo. 5 intentos y determinación de dominancia.
B. Función de Interiorización Verbalización.	b.1 Toma de conciencia de las diferencias.	Verbalizar las nociones de fuerza y velocidad.	Registro en planilla de datos.
	b.2 Denominación	Verbalizar la noción de derecha e izquierda.	
C. Conocimiento de la derecha izquierda; en el cuerpo de otro.	c.1. En su propio cuerpo.	Especular: En parejas uno detrás de otro reconocer las diferentes partes de ambos hemisferios en el que se encuentra adelante, según lo indique el orientador	Registro exhaustivo en cuaderno de campo. 5 intentos.
	c.2 En el cuerpo del otro.		Registro exhaustivo en cuaderno de

			campo. 5 intentos.
2. ESPACIO ORIENTADO			
ESPACIO ORIENTADO			
2.a. Estático	2.a. Transposición de las nociones de derecha e izquierda al espacio con movimientos de rotación sobre el eje longitudinal.	Registro exhaustivo en cuaderno de campo.	
2.b. Dinámico	2.b. Traslación de las nociones de derecha e izquierda al espacio con movimientos de traslación sobre los diferentes planos	Registro exhaustivo en cuaderno de campo.	
3. COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL; VISO-MOTORA Y FINA DE MANOS Y DEDOS			
COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL; VISO-MOTORA Y FINA DE MANOS Y DEDOS			
3. Puntería	3.1 Dado seis puntos del código en la pared realizar puntería en alguno de los seis puntos.	Registro exhaustivo en cuaderno de campo. 5 intentos.	
	3.2 Dado seis puntos del código en la pared realizar puntería en alguno de los seis puntos respondiendo a las consignas arriba izq.-der.; centro izq.-der.; abajo izq.-der.	Registro exhaustivo en cuaderno de campo. 5 intentos.	
3.b Punzón	En una hoja cuadriculada de 25x18 cuadros (cada cuadro 1 cm de lado) marcar durante un minuto con cada mano la mayor cantidad de marcas de punzón.	Registro en planilla de datos.	

2.2.3. Trayectorias biográficas: consideraciones conceptuales

Ya desde investigaciones anteriores venimos posicionados en la perspectiva desde la cual consideramos que las situaciones de enseñanza están conformadas por la presencia de sujetos historizados que ponen de manifiesto *atravesamientos e inscripciones múltiples*, donde las nociones de *enseñanza y formación* van articuladas con la idea de sujetos en situación, de formación y aprendizaje. En virtud de ello, durante los trayectos de formación emergen configuraciones con implicación en diferentes niveles: social, institucional, grupal, interaccional, personal e instrumental. (Souto; 1993)

Por otra parte, recuperamos la propuesta conceptual de Ferry (2004) destacando que:

"La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares." (Pág.96)

En tal sentido, hemos decidido transitar esta indagación adentrándonos en el tema de las trayectorias biográficas analizando los relatos aportados por los sujetos en estudio. Es decir, pusimos en consideración los aspectos biográficos, centrándonos en las trayectorias de escolarización y los significados que otorgan los sujetos a sus experiencias en ese contexto, bajo la noción de que las mismas forman parte constitutiva de las experiencias actuales de aprendizaje.

Para ello recurrimos a la noción de *formación de adultos*, y desde allí, los enfoques de historias de vida posibilitaron desarrollar nuestro trabajo a través de las narrativas, identificando componentes significativos que los sujetos relataron acerca de sus trayectos de alfabetización y escolarización. Pero a su vez, tanto quienes relataron sobre sus vidas como quienes los escuchamos en entrevistas, nos vimos envueltos en la necesidad de reflexionar sobre la formación, de modo tal que en cada encuentro se produjo *un trabajo de sí mismo sobre sí mismo*.

Cuando nos propusimos aproximarnos a las experiencias de vida de los sujetos fuimos conscientes de la posibilidad de que los recortes seleccionados por ellos estuvieran referidos primordialmente a los recorridos escolares, y ocasionalmente trascendieran a situaciones institucionales, en virtud que, la formación escolar, también denominada *biografía educativa*, constituye uno de los principales aspectos del recorrido de vida de cualquier sujeto en nuestra cultura. Las reconstrucciones realizadas permitieron entrever los significados construidos y sentidos que sobre ellos circulan.

En la dirección planteada por Bourdieu (1991), las trayectorias escolares imprimen en los sujetos esquemas interiorizados que conforman el *habitus*, es decir, "... sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, generadores y organizadores de representaciones y prácticas" (Pág.92). De allí que los relatos relevados versaron sobre experiencias, situaciones y sentidos referidos a la condición de ser social en situación, inscriptos en los procesos de escolarización típicos del contexto histórico-social transitado por cada sujeto entrevistado.

Por su parte, los aportes de Quiroga (1985) referidos a las trayectorias de aprendizaje nos remitieron a la noción de

"matrices de aprendizaje", entendidas como "... *representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación.*" (Pág.50). Concepto éste apropiado para comprender ciertas prácticas recurrentes de los sujetos frente a las posibilidades que brindan sus contextos actuales de aprendizaje.

Para el abordaje de este aspecto de la investigación, nos amparamos metodológicamente en las producciones conceptuales de diferentes autores, tales como:

-Sepúlveda y Rivas Flores (2003), quienes plantean la importancia que tiene la reconstrucción biográfica para el desarrollo profesional docente como forma de reconstruir el proceso a través del cual los mismos sujetos construyen su identidad como profesionales de la educación. Es decir, opera como estrategia para entenderse a sí mismos, su pertenencia a ese cuerpo profesional, y sus expectativas laborales, sociales y educativas. Las situaciones significativas y las decisiones tomadas en determinados momentos de la vida inciden sobre el proceso de construcción de los modelos de enseñanza, los que a su vez provocan procesos de reflexión, debate y discusión sobre el desarrollo profesional docente.

-Por su parte, Lonsky-Ferrer (1995) expresan que, el método biográfico se basa en poder desplegar "... *las experiencias de una persona a lo largo del tiempo, lo cual incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos, de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente; y su interpretación mediada por las experiencias posteriores.*" (En: Sautu; 1999)

-Christopher Day (2005) propone la investigación-acción y la narración como dispositivos centrales en la formación y

desarrollo profesional. En la narración, las nociones de experiencias vitales, experiencias personales y profesionales, biografía personal y profesional, constituyen conceptos clave. En relación a ello, se puede decir que el que narra su historia al mismo tiempo se comprende a sí mismo, puesto que en el acto narrativo se compromete exponiendo su propia vida.

-Otros autores consultados (Barthes;1997 – Panaia;2004 – Kornblit;2007 – Bertaux;1989) hacen referencia a la relevancia de los enfoques biográficos como instrumento privilegiado en las ciencias sociales, situándolos dentro de los paradigmas cualitativos actuales, cuyas pretensiones apuntan al análisis de lo social a través de la interpretación y el hallazgo de significaciones que subyacen al lenguaje.

Desde dicha mirada, las expresiones de los sujetos constituyen entramados con múltiples componentes. Su descripción e interpretación, recreando lo que piensan, creen y sienten, dan lugar a la identificación de *estructuras conceptuales complejas*. Las mismas tienen puntos de coincidencia con los conceptos de *marco* de E. Goffman y *habitus* de P. Bourdieu, a partir de los cuales desarrollan la noción de la existencia de *esquemas generativos socialmente estructurados*, como modos de interiorización de lo social en los sujetos.

-En otro orden, Bertaux (1986) propone que el uso de los relatos de vida puede darse durante la investigación, en diferentes momentos, tales como: (a) la exploración, para descubrir núcleos o temas de interés para la investigación; (b) el análisis, mostrando variantes de un mismo aspecto o los ejemplares representativos de lo que se está estudiando; (c) la síntesis, mostrando los resultados. Las principales modalidades de análisis están dadas por la *hermenéutica*, descubriendo significados en los discursos y, la *etnosociológica*, pudiendo

acceder a procesos y relaciones que estructuran la vida y revelan lo instituido.

2.2.4. Trayectorias biográficas: consideraciones metodológicas

Partimos de interrogarnos sobre situaciones de alfabetización y escolarización recorridas por los estudiantes, donde el "aprendizaje de la lecto-escritura" haya adquirido significaciones profundas, como procesos vividos en el pasado, que se reactualizaron al momento de aprendizaje del código Braille.

Metodológicamente, los procedimientos desarrollados para la comprensión biográfica de los sujetos en estudio incluyeron diferentes momentos, transitando por:

- 1°.- La revisión bibliográfica sobre métodos biográficos y sus posibles aplicaciones al contexto de la investigación.
- 2°.- La confección de un cuestionario guía para el desarrollo de las entrevistas y diseño de instrumentos de análisis.
- 3°.- El desarrollo de entrevistas con los sujetos seleccionados y posterior análisis de los datos relevados.
- 4°.- La organización y sistematización de los hallazgos (informe).

2.2.4.1. Los sujetos entrevistados

El número de estudiantes que participó de la experiencia de aprendizaje del braille totalizaban 27 personas.

Luego de sucesivas aproximaciones para entablar contacto con cada uno de ellos y esclarecer los intereses de los

investigadores, se acordaron alternativas de comunicación y el encuadre de cada entrevista.

De los estudiantes contactados, se seleccionó para trabajar intensivamente (en profundidad) con 15 estudiantes, los cuales corresponden a los siguientes códigos: AAB26, ABA2, BAC25, GMC7, LSM9, MAM10, PCR13, PC14, RAC17, RMF24, RNJ16, RYD15, SME19, VH27, ZLM22.

La concreción de los primeros encuentros se produjo en el mes de septiembre de 2010 y su desarrollo continuó hasta el mes de junio de 2011.

2.2.4.2. Desarrollo de las entrevistas y diseño de instrumentos de análisis.

En base a un cuestionario guía, con preguntas orientadoras para su desarrollo, se llevaron a cabo las entrevistas incluyendo preguntas generales que posibilitaron abarcar los principales trayectos de escolarización, como así también adentrarnos en las experiencias y significados referidos al aprendizaje del Braille.

Para facilitar el proceso de análisis y su posterior triangulación con los demás aspectos considerados en esta investigación, las informaciones fueron sistematizadas a través de una matriz general abarcando diferentes dimensiones y categorías identificadas.

2.2.4.3. Dimensiones de Análisis

Como hicimos referencia, paralelamente a la obtención de las informaciones, los datos fueron volcados a una matriz general para facilitar posteriormente su interpretación y análisis.

Las dimensiones y categorías identificadas fueron las siguientes:

A- Trayectos de alfabetización y escolarización.

A.1. Alfabetización

A.2. Escolarización

A.3. Dificultades de Aprendizaje

B- Aprendizaje/conocimiento Braille

B.1. Significación antes de cursar

B.2. Significación post cursado

B.3. Enseñanza/Aprendizaje

B.4. Dificultades/Resolución

B.5. Sugerencias

2.2.4. Aproximación a la didáctica de la lengua y sus relaciones con el código Braille

Los aportes producidos desde la Didáctica de la Lengua partió de la propuesta de diálogo con algunas lecturas teóricas que enmarcan la perspectiva adoptada acerca de la enseñanza de la lengua, para contextualizar consideraciones de base y poner en tensión las dificultades identificadas en el grupo de estudiantes del Profesorado en Educación Especial en estudio, respecto de sus aprendizajes del código Braille. Y a partir de ello, prefigurar y elaborar un eventual diseño de estrategias para su enseñanza, a ser desarrolladas en etapas posteriores a esta indagación.^{vi}

Posicionados en nuevos paradigmas, entendemos el código Braille no como *"... un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación."* (Cassany; 1998). Desde esta mirada,

tomando conceptos del mismo autor, consideramos que para escribir / construir textos se hace necesario tener competencias orientadas a:

*"...discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas con lo cual, puede decirse que, más allá de los **conocimientos gramaticales** de fonética, ortografía (acentos, consonantismo, etc.), morfosintaxis (formación de palabras, concordancia de género, número y persona, orden de las palabras, etc.) y léxico (significados precisos) que habilitan a construir oraciones aceptables, debe manejarse una serie de **reglas / propiedades textuales** de adecuación, de cohesión y de coherencia, que dan cuenta de un enfoque basado no en la gramática oracional sino en la gramática textual." (Pág.27).*

Nos remitimos a las contribuciones derivadas de las investigaciones psicolingüísticas realizadas por Gibson y Bierwisch (citados por Weigl;1982), cuyas orientaciones permiten comprender las relaciones funcionales existentes entre las estructuras gráficas y de sonido, en virtud de que, dichos autores, proponen que las relaciones entre el lenguaje hablado y el escrito pueden caracterizarse, cualquiera sea el sistema de escritura de letras, por la existencia de isomorfismos entre estructuras sonoras y escritas, y no existiría una correspondencia uno a uno entre fonema y grafemas.

Situándonos en el contexto argentino, encontramos los aportes de Fernández y Hachén (1977), quienes conceptualizan la escritura en sentido amplio, como:

"... todo sistema de marcas (en el sentido de grafías y no en el estrictamente lingüístico de grafemas) que, en tanto productos del psiquismo humano de índole cultural, con una intención comunicativa y simbólica, representan algo diferente de sí, más allá del alcance, la forma y el soporte material no fónico que adopten". (Pág.108-109)

Esta definición puede ser relacionada con la enseñanza del sistema Braille, donde no necesariamente corresponde considerar la adquisición del sistema de escritura como una

simple cuestión de habilidades perceptivas y/o motrices. En este sentido, Teberosky y Tolchinsky (1995) hacen una diferencia entre escritura y lenguaje escrito, definiendo la escritura alfabética como *"Un sistema de notación específico en el cual los elementos, letras, identifican segmentos fonológicos (consonantes y vocales)"*. Incluyen dentro del sistema alfabético de escritura un conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas, signos de puntuación, mayúsculas, subrayado, etc., que reflejan de forma gráfica cualidades lingüísticas y no lingüísticas que sirven para ejercer cierto control sobre el proceso de lectura y de interpretación en la comunicación escrita.

Por lenguaje escrito, las mismas autoras entienden a las diversas formas expresivas que, por razones histórico-sociales, se reconocen como pertenecientes al dominio de lo escrito, reconocimiento que no se realiza por la sustancia en que se expresan sino por las condiciones de uso, o sea, por las funciones que cumple (publicitaria, periodística, notarial, comercial etc.). Al respecto, expresan que:

"... la escritura se puede entender en función de tres variables: de las formas, de la denotación de esas formas y de los contextos en que son usadas. Respecto de la forma, lo escrito comprende por un lado, unidades y por otro, su combinación: las unidades combinadas en cierta manera constituyen un sistema. En el caso de la escritura alfabética, las unidades de notación denotan el lenguaje: dichas unidades se producen gracias a un análisis del lenguaje. Entonces, se usarán marcas "en lugar de" alguna unidad del lenguaje (esta afirmación no presupone una descripción de la naturaleza de la relación de correspondencia ni una descripción de la naturaleza de las unidades). Respecto del contexto, éste nos da información específica sobre las situaciones particulares en que lo escrito es usado". (Teberosky y Tolchinsky; Op. Cit.:25).

En tal sentido, entendemos la escritura como un "hacer" intelectual que pretende alcanzar cierto estado de *eficacia y perfección* que, según expresan sus autoras:

"... se realiza por medio de un artefacto gráfico manual, impreso o electrónico para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética." (Teberosky y Tolchinsky; Op. Cit.: 30).

Es decir, se trata de una tarea intelectual de intercambio entre las actividades de producción oral y escrita, con incidencias varias, tales como: los artefactos de producción del lenguaje (si es escrito: manual, en imprenta o en formato electrónico), la forma de percibir, producir y analizar el lenguaje, los propósitos variados como registrar, identificar, corregir, etc.

Emilia Ferreiro (1997), por su parte, considera que la escritura puede conceptualizarse de dos formas diferentes: *"... como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras"*. (Pág.13-14)

En tanto **representación**, entendemos que para construir un sistema de representación se efectúa *"... un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidas en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación."* (Ferreiro; Op.Cit.; Pág.18). Por consiguiente, una representación adecuada de cierta realidad debe reunir dos condiciones: poseer algunas de las propiedades y relaciones inherentes a la realidad representada y, simultáneamente, excluir otras propiedades y relaciones propias de dicha realidad.

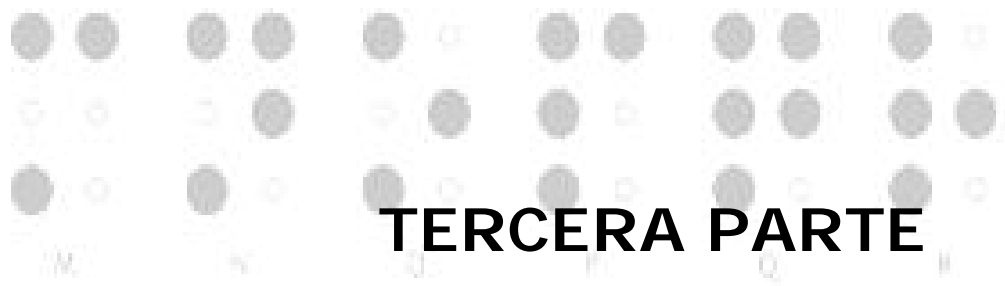
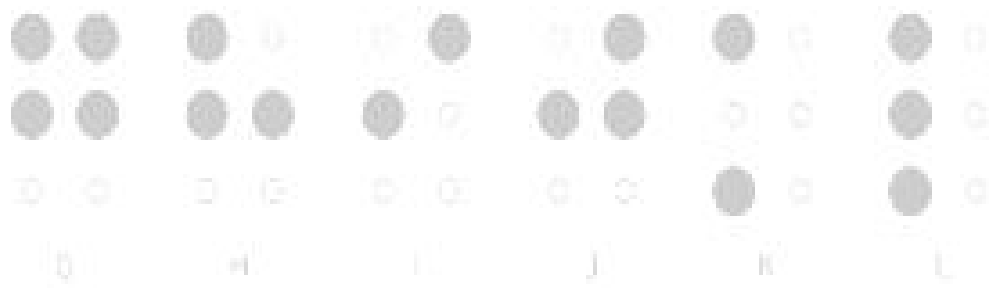
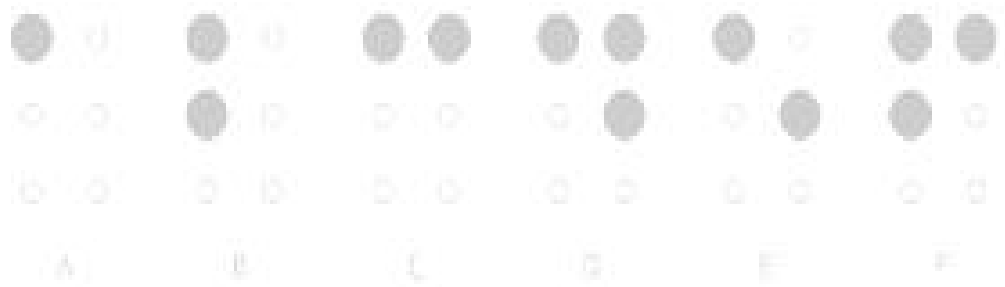
En el caso que nos ocupa, la escritura alfabética establece un vínculo arbitrario entre lo real y su representación. En los sistemas alfabéticos y silábicos se privilegia la representación de las diferencias entre los significantes, mientras que en las escrituras ideográficas predomina la representación de las diferencias en los significados.

En tanto código de **transcripción**, deberíamos suponer que *“ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones”* y que lo único que hace el código nuevo es *“encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones”*. (Ferreiro; Op.Cit.; Pág.21). En consecuencia, habría correspondencia biunívoca entre los elementos de un sistema y los de otro (el código alfabético y el código Braille).

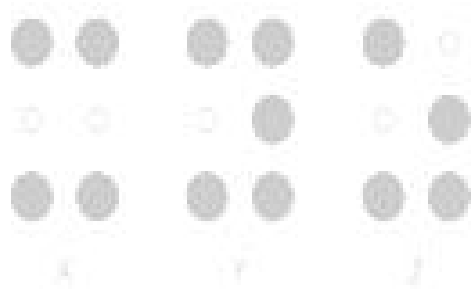
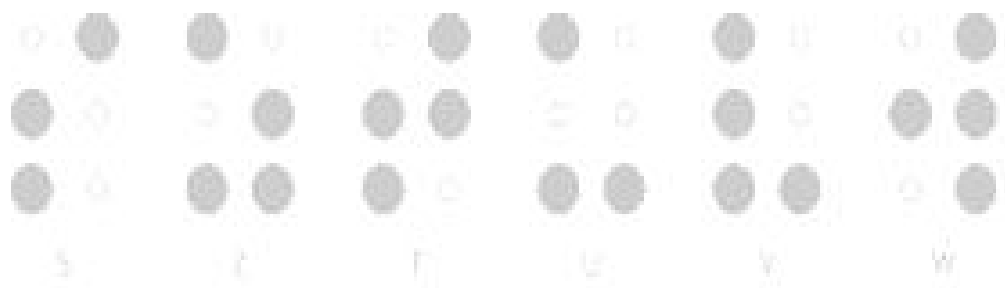
A partir del desarrollo que antecede, nos preguntamos:

¿Es el Braille un código de transcripción?

Y en relación a dicho interrogante, ampliamos nuestro aporte propositivo en el punto 3.1.4.



TERCERA PARTE



3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

3.1. Hallazgos en torno a la didáctica del braille en estudiantes sin deficiencia visual

En concordancia con el desarrollo metodológico explicitado en los Puntos 2.1.4. y 2.1.5., referido a procedimientos de relevamiento de datos y su procesamiento, los principales hallazgos están referidos a las dificultades en el aprendizaje del sistema Braille, los cuales hemos organizado a través de las siguientes categorías:

A – Dificultades respecto de la escritura:

-Inversión: acción de cambiar la representación de una letra (braillema) y la sustitución por su contrario (en la posición, orden o el sentido); es decir braillema escrito por una configuración de puntos inversa. En las vocales ***Inversión*** de los puntos en **a, e, i, o, á, é, í, ú**, (ABA2, AJE3, GRG6, MSA11, PCRA13, RAC17, YLY21, ZLM22). En cuanto a las **consonantes** los errores aparecen en la representación de la **b, d, f, g, h, j, l, m, n, p, q, r, s, v, w, y**, donde aparece ***Inversión*** de las letras **j, h, s, d, f, n, m, k, p, l**, (AJE3, GRG6, GMC7, LSM9, MSA11, PCRA13, RYD15, RAC17, SRS18, ZLM22, VH27). En las mayúsculas, ***inversión*** (PCRA13, RYD15, ZLM22).

-Confusión en los puntos: representación de una letra / braillema mediante una configuración distinta a la que corresponde. ***Confusión en los puntos*** que configuran las vocales **o, u, á, é, ó**, (ABA2, AJE3, GRG6, GMC7, GJG8, MSA11,

PCRA13, PC14, RYD15, RNJ16, SRS18, WCN20, ZLM22, AAB26, VH27). **Confusión en los puntos**, es decir letras representadas con otra configuración de puntos, por ejemplo las letras **n, m, h, r, q, y, s, v, f, s, g**, (ABA2, AJE3, FGR4, GRG6, GMC7, GJG8, MSA11, PCRA13, RYD15, RNJ16, SRS18, WCN20, LM22, AAB26, VH27).

-Omisión: La no representación de una letra / braillema.

Con respecto a la **mayúscula, la omisión** (ABA2, AJE3, MMC12, WCN20, YLY21, ZMA23, VH27). También sobre las mayúsculas se detectó el **uso de espacio entre la configuración de mayúscula y la primera letra de la palabra y representación con otras configuraciones** (ZLM22, BAC25, AAB26).

B - Dificultades respecto de la lectura:

Como resultado del trabajo de traducción en tinta de textos escritos en Braille, se encontraron las siguientes dificultades:

-Inversión: un braillema es leído como su inverso: la letra "e" es leída como "i".

Por ejemplo, en APS1, ABA2, AJE3, GRG6, LSM9, MAM10, MSA11, PC14, RYD15, YLY21, ZLM22, RMF24, BAC25, AAB26, donde se trata de las vocales que se representan **"en espejo"**: una configura los puntos de modo inverso a la otra. Otras escrituras muestran otras vocales como espejo de consonantes o vocales acentuadas: letra **"é"** que es la inversa de letra **"z"**, y letra **"ó"** como inversa de letra **"u"**.

-Confusión: en los puntos una configuración que representa un braillema es reconocida como otra letra.

Según las especialistas del equipo: *“... también se observa **confusión** en la identificación de letras como la “a” que es identificada como el punto gramatical (punto 3) o viceversa (BAC25), la “m” se identificada como la letra “n, o la letra “p” aunque con menor frecuencia”.*

-No reconocimiento: Cuando no se reconoce la configuración de puntos asociándola con la letra correspondiente, como en las **vocales acentuadas o no**, la letra “e” (YLY21, ZMA23, BAC25, AAB26), de la letra “i” (AJE3, GRG6, ZMA23) y “ó” (ABA2).

En consideración de tales hallazgos, nos volvemos a vincular con los aportes realizados por los autores Cecilia Simón, Esperanza Ochaíta y Juan Antonio Huertas, (Ver Estado del Arte) en cuanto que nuestros hallazgos de asemejan a los identificados por los mismos autores.

Consideramos que con ello, podemos sostener provisoriamente la siguiente hipótesis de trabajo ya enunciada. Es decir: “aparentemente las dificultades que se hallaron en los datos relevados en el trabajo de campo sobre la adquisición del código Braille, mantienen una regularidad en los mismos braillemas en la que tienen dificultades personas con deficiencia visual al momento de aprender el código Braille”.

3.2. Principales hallazgos en relación al cuerpo y el movimiento

El equipo de la cátedra de Educación por el Movimiento realizó un trabajo de reconstrucción y resignificación de las dificultades encontradas en relación con los ítems propuestos en

el diagnóstico, y se realizó un trabajo de seguimiento con actividades grupales e individuales.

Como resultado de su procesamiento, los datos observados y registrados fueron organizados y analizados en función de las categorías tomadas como referencia en los cuadros realizados a tal fin:

1. ORIENTACIÓN DEL PROPIO CUERPO

A. Instalación consolidación del predominio lateral.

a.1 Manifestación espontánea del predominio. En el lanzamiento con derecha. En este rango ubicamos al 89% de la población es decir que en esta fase perceptiva-motora la espontaneidad refiere a indicadores de dextrismo. (APS1, ABA2, AJE3, FGR4, FPS5, GRG6, GMC7, GJG8, LSM9, MAM10, MSA11, MMC12, PCR13, PC14, RYD15, RNJ16, RAC17, SRS18, SME19, WCN20, YLY21, ZLM22, ZMA23, RMF24, BAC25, AAB26, VH27).

En el lanzamiento con Izquierda se sitúa un 18,5% (GJG8, MMC12, BAC25).

Es interesante observar que presentan signos de ambidextrismo dos de los estudiados. (GJG8 y MMC12)

a.2 Exploración motriz de ambos lados de cualidades neurobiológicas: Fuerza y Velocidad.

a.2.1 Fuerza

En la evaluación del lanzamiento con el hemi cuerpo derecho el 96 % lo realizó satisfactoriamente según los parámetros observados. (APS1, ABA2, AJE3, FGR4, GRG6, GMC7, GJG8,

LSM9, MAM10, MSA11, MMC12, PCR13, PC14, RYD15, RNJ16, RAC17, SRS18, SME19, WCN20, YLY21, ZLM22, RMF24, BAC25, AAB26, VH27).

La única estudiante que no resolvió satisfactoriamente la actividad fue FPS5.

En el Lanzamiento con el hemicuerpo izquierdo dos de las evaluadas manifestaron su capacidad de realización del ítem en relación con ambos hemicuerpos. (GRG6, MMC12)

En relación con los signos de ambidextrismo, éstos aparecen nuevamente en MMC12.

a.2.2 Velocidad

En el ítem velocidad de prehensión con la mano derecha la totalidad de los evaluados (100%), presentó signos de dominancia derecha. (APS1, ABA2, AJE3, FGR4, FPS5, GRG6, GMC7, GJG8, LSM9, MAM10, MSA11, MMC12, PCR13, PC14, RYD15, RNJ16, RAC17, SRS18, SME19, WCN20, YLY21, ZLM22, ZMA23, RMF24, BAC25, AAB26, VH27).

La velocidad de prehensión con la mano izquierda pudo ser realizada por un 11 % (ABA2, MMC12, ZLM22).

Aparece MMC12 con otro signo de ambidextrismo.

B. Función de Interiorización Verbalización.

b.1 Toma de conciencia de las diferencias.

La totalidad de los evaluados (100%) pudo verbalizar adecuadamente el predominio de un lado y el otro en relación con las cualidades físicas fuerza y velocidad.

b.2. Denominación

La totalidad de los evaluados (100%), pudo nominar adecuadamente derecha e izquierda en relación con su propio cuerpo.

C. Conocimiento de la derecha izquierda; en el cuerpo del otro.

c.1 En su propio cuerpo (Especcular).

Responden adecuadamente consignas que colocan en juego el hemicuerpo derecho el 85% del grupo (APS1, ABA2, AJE3, FGR4, FPS5, GRG6, GMC7, GJG8, LSM9, MAM10, MSA11, MMC12, PCR13, PC14, RYD15, RNJ16, RAC17, SRS18, SME19, WCN20, YLY21, ZLM22, ZMA23, RMF24, BAC25, AAB26, VH27).

Responden adecuadamente consignas que colocan en juego el hemicuerpo izquierdo el 30% del grupo (APS1, ABA2, AJE3, MSA11, MMC12, PCR13, SME19, WCN20).

Aparece nuevamente MMC12 con otro signo de ambidextrismo.

c.2. En el cuerpo del otro (No especcular)

Responden adecuadamente consignas que colocan en juego el hemicuerpo derecho el 85% del grupo, (APS1, ABA2, AJE3, FGR4, GRG6, GMC7, GJG8, LSM9, MAM10, MSA11, MMC12, PCR13, PC14, RYD15, RAC17, SRS18, SME19, WCN20, ZLM22, ZMA23, RMF24, BAC25, AAB26, VH27).

Responden adecuadamente consignas que colocan en juego el hemicuerpo izquierdo el 44% del grupo (APS1, FGR4, FPS5, GJG8, LSM9, MAM10, PC14, RYD15, RNJ16, YLY21, ZLM22, VH27).

2. ESPACIO ORIENTADO

2. a Estático

El 100% de los evaluados responde adecuadamente lo vinculado a la transposición al espacio orientado (APS1, ABA2, AJE3, FGR4, FPS5, GRG6, GMC7, GJG8, LSM9, MAM10, MSA11, MMC12, PCR13, PC14, RYD15, RNJ16, RAC17, SRS18, SME19, WCN20, YLY21, ZLM22, ZMA23, RMF24, BAC25, AAB26, VH27).

2. b Dinámico

El 52% de los evaluados responde adecuadamente lo vinculado a la transposición al espacio orientado (APS1, AJE3, FPS5, GMC7, MAM10, PCR13, PC14, SME19, WCN20, YLY21, ZLM22, ZMA23, RMF24, VH27).

El 48% de los evaluados no alcanza una adecuada transposición en movimiento al espacio orientado.

3. COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL; VISO-MOTORA Y FINA DE MANOS Y DEDOS.

3. Puntería

3.1

El 67 % de los estudiantes evaluados realizó de modo satisfactorio la evaluación solicitada (APS1, AJE3, GRG6, GMC7, GJG8, MAM10, MSA11, PCR13, RYD15, RNJ16, RAC17, SME19, WCN20, YLY21, ZMA23, RMF24, AAB26, VH27). En tanto que un 33% de los estudiantes no pudo resolver satisfactoriamente la evaluación (ABA2, FGR4, FPS5, LSM9, MMC12, PC14, SRS18, ZLM22, BAC25).

3.2

El 55% de los estudiantes evaluados realizó las consignas de modo satisfactorio (APS1, AJE3, GMC7, GJG8, PCR13, RYD15, RNJ16, RAC17, SME19, WCN20, YLY21, ZMA23, RMF24, AAB26, VH27). Mientras que el 45% de los estudiantes no realizó de modo satisfactorio la evaluación (ABA2, FGR4, FPS5, GRG6, LSM9, MAM10, MSA11, MMC12, PC14, SRS18, ZLM22, BAC25)

3. b Punzón.

Con la mano derecha, un 78% acreditó el puntaje para la evaluación (APS1, AJE3, FGR4, GRG6, GMC7, GJG8, MAM10, MSA11, PCR13, PC14, RYD15, RNJ16, RAC17, SME19, WCN20, YLY21, ZLM22, ZMA23, RMF24, AAB26, VH27), mientras que el 22% no logró el puntaje para acreditar la evaluación (ABA2, FPS5, LSM9, MMC12, SRS18, BAC25).

Con la mano izquierda, el 11% (APS1, AJE3, FGR4) logró la competencia que se les solicitó, mientras que un 89% no logró acreditar según lo descrito en el instrumento (APS1, ABA2, AJE3, FGR4, FPS5, GRG6, GMC7, GJG8, LSM9, MAM10, MSA11, MMC12, PCR13, PC14, RYD15, RNJ16, RAC17, SRS18, SME19, WCN20, YLY21, ZLM22, ZMA23, RMF24, BAC25, AAB26, VH27).

3.3. Hallazgos en torno a las trayectorias biográficas

Como hicimos referencia en el Punto 2.2.4.3., la sistematización de los datos relacionados con las trayectorias

biográficas de los sujetos entrevistados, en vista de su interpretación y análisis, ha sido organizada en torno a las siguientes dimensiones y categorías:

A - Trayectos de alfabetización y escolarización.

A.1. Alfabetización

A.2. Escolarización

A.3. Dificultades de Aprendizaje

B- Aprendizaje/conocimiento Braille

B.1. Significación antes de cursar

B.2. Significación post cursado

B.3. Enseñanza/Aprendizaje

B.4. Dificultades/Resolución

B.5. Sugerencias

3.1.3.1. Trayectos de alfabetización y escolarización

Analizamos en primer orden las informaciones vinculadas con las **nociones de alfabetización y escolarización** que poseían los sujetos en estudio al momento de la entrevista.

Es así como, en los discursos relevados, hallamos referencias en torno a la alfabetización, pero al ser presentadas a través de los relatos aparecieron connotaciones vivenciales en simultáneo a las conceptuales. Al momento de analizarlos, encontramos diferentes niveles de construcción.

De los 15 estudiantes entrevistados, consideramos relevantes los aportes de dos sujetos (RYD15 y ZLM22), cuyos desarrollos incluyen producciones de mayor profundidad conceptual, tal como podemos observar en los siguientes relatos:

“Entiendo por alfabetización a las habilidades que tiene una persona para apropiarse de la lengua escrita y oral y poder cumplir con las exigencias de la sociedad.” (ZLM22)

“Entiendo por alfabetización a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para poder apropiarse de la lengua escrita y oral; es algo que se inicia en la primera infancia y se desarrolla a lo largo de la vida por el hecho de ser un proceso social.” (RYD15)

En los demás sujetos, las representaciones construidas sobre el concepto de alfabetización fueron expresadas en términos generales como experiencias referidas a los primeros aprendizajes, en especial de la lectura y escritura. Lo cual hace suponer que los sentidos atribuidos a dicha noción están basados en sus propias experiencias y vivencias. En ocasiones, la representación sobre alfabetización fue asimilada con la de escolarización. Sobre el particular, presentamos los relatos más representativos hallados en los aportes de tres estudiantes:

“Alfabetización tiene que ver con lo que es escritura y lectura.” (MAM10)

“Alfabetizar está relacionado con el aprendizaje de la lectoescritura.” (RAC17)

“Entiendo por alfabetización por enseñar y aprender. Alfabetización para mí es la lecto-escritura, es decir enseñar y aprender eso.” (LSM9)

Contar la propia historia, referida al proceso de alfabetización, remitió a pensar en diferentes situaciones previas a las *vivencias* de escolarización, donde *otros significativos* acompañaron y/o participaron con su presencia en la constitución de las primeras *huellas*.

En los relatos capturados fue frecuente hallar remisiones a: padres que enseñaban, hermanos mayores que leían, tíos y abuelos que ayudaban, entre otros, como protagonistas de esos

recorridos, tal como se puede apreciar en los siguientes discursos:

"En mi casa, antes de ir a la escuela mi mamá ya me había enseñado a escribir. También recuerdo a mi empleada,... También mi abuela me enseñaba de chica, porque vivíamos con ella. Pero cuando fui a la escuela, con mi maestra de jardín yo no quería hacer nada, porque era muy gritona." (ZLM22)

"No tengo muchos recuerdos de cómo fue el proceso. Antes de ir a la escuela mis hermanas mayores y también mi mamá siempre me leían cuentos y me incentivaban a escribir." (RNJ16)

Solamente una entrevistada refirió no hallar en su memoria experiencias significativas previas a su escolarización, situación narrada del siguiente modo:

"Mi mamá poco y nada. Me dio sí los materiales, pero como mi mamá sólo terminó la primaria nada más, y desde ahí no se puso a estudiar, y es madre soltera y trabajaba, no tuve ese apoyo que necesitaba. Mi hermana que es mucho más grande, se fue a trabajar también, así que más que la escuela, no." (AAB26)

La re-actualización de los recuerdos, por momentos se produjo a partir de los dispositivos de los entrevistadores, y por otros desde los propios sujetos, donde las vivencias tomaron un nivel de distanciamiento necesario como para poder ser contadas, y la reconstrucción significó extrañeza para el propio sujeto. Uno de ellos lo llegó a expresar diciendo: *"nunca me pregunté sobre estos temas"*.

En un segundo momento de análisis nos adentramos en las experiencias y significados atribuidos por los propios sujetos a sus **trayectos de escolarización**.

Con la pretensión de capturar dichas experiencias con un criterio de amplitud, recuperamos de los relatos las experiencias y situaciones vividas desde momentos anteriores a su ingreso a la escolaridad primaria llegando hasta la actual condición de estudiantes universitarios del Profesorado en Educación Especial.

Como hicimos referencia en páginas anteriores, nuestra indagación se apoyó en la idea de estar interactuando con sujetos historizados quienes al hablar de sus propias vidas pusieron de manifiesto *atravesamientos e inscripciones múltiples*, con implicaciones en diferentes niveles.

En tal sentido, a través de las imágenes y recuerdos significativos asociados a sus trayectos de escolarización, nos remitimos con ellos a diferentes situaciones institucionales que van desde la guardería y/o el pre-escolar, pasando por la escuela primaria y secundaria, hasta llegar a momentos actuales de la vida académica universitaria.

Es así como los datos relevados indican que:

- Tres estudiantes (RMF24, GMC7, SME19) transitaron el nivel primario, secundario y experiencia universitaria previa a la actual, en instituciones de otras provincias, de las cuales son oriundas.
- Cinco estudiantes (LSM9, RAC17, RNJ16, RYD15, ZLM22) completaron el nivel primario y secundario en instituciones del interior de la Provincia; y, dos de los mismos relataron intentos previos de iniciación de otra carrera de grado, afín a la educación especial.
- Siete estudiantes (AAB26, ABA2, BAC25, MAM10, PC14, PCR13, VH27) han transitado la primaria y secundaria en la Ciudad de Posadas. Tres de estos últimos también han hecho recorridos cortos en otras carreras de grado antes de iniciar el Profesorado en Educación Especial.

La calidad de los recorridos relatados, puestos en juego durante las entrevistas, nos permitió también capturar y comprender aspectos y significados vinculados con dificultades y facilitadores en los procesos de aprendizaje.

Encontramos en ese sentido situaciones de nueve estudiantes entrevistados quienes expresaron haber vivenciado dificultades en su escolarización durante la primaria, pero los sentidos y significados que cada uno de ellos atribuyó a su experiencia son disímiles. Cinco expresaron que sus dificultades estaban vinculadas con el aprendizaje de matemáticas o lengua; en cambio tres sujetos refirieron problemas de integración, y uno al incumplimiento de tareas tales como completar carpetas.

Dichos aportes podemos apreciar en los siguientes relatos:

"Desde cuarto grado tuve dificultades con Matemáticas e Inglés porque no me gustaban. No era que me costaba el contenido sino que era muy vaga y tenía la carpeta incompleta. Pero ninguna dificultad (risas). Me lleve Matemáticas, Inglés y Naturales, todo por carpeta incompleta; las evaluaciones de 6 para arriba pero los trabajos y carpetas tenía incompleto, así que me cambiaron a la mañana." (MAM10)

"Yo siempre tenía problemas con matemática, entonces trataban de ayudarme para que no lleve materias. Por ahí tenían como tutorías, apoyo pedagógico, y te hacían ir a talleres, cosas así. Era re lindo ir al colegio, incluso hasta hoy sigue siendo así. Pero sí tenía conflictos con mis compañeros, por el tema de la agresividad;..." (RYD15)

A su vez, se destacan las vivencias expresadas por tres de estos estudiantes, cuyos relatos permiten inferir el sentido adjudicado a las dificultades. Podríamos hablar de huellas profundas transformadas en sensación de fracaso o "trauma". Durante las entrevistas, se expresaron diciendo:

"... hasta ahora (tengo dificultades) con matemáticas. Con Matemáticas y Lengua algo... pero matemática fue la que me marcó. Y me llevé un par de veces a rendir matemáticas... Primero, superar ese trauma que te deja el ir a rendir,... No quedaba otra." (AAB26)

"Yo lo que más recuerdo es la primaria, no tanto la secundaria. Yo empecé por la salita de 5, empecé bien pero a mitad de año tuve papera y varicela, estuve como dos meses en mi casa y cuando volví de golpe tuve que aprender todo, por ejemplo a leer, porque sino repetía de grado. Y ahí empecé a tartamudear, porque me

obligaban a sostener bien el libro y a leer frente a la directora. Para mí eso fue muy chocante.” (RMF24)

“Mi alfabetización no fue muy buena porque la maestra de los primeros grados no tenía mucha paciencia, constantemente gritaba las pronunciaciones y cuando teníamos que leer alguna lectura siempre elegía a alguien que sepa leer bien y de corrido y le dejaba de lado a los que no pronunciaban bien las palabras y constantemente decía que los que no saben leer que no hablen y que no les muestren el cuaderno porque son unos burros que nunca van a aprender nada...” (VH27)

Como toda historia, estos relatos presentan una riqueza narrativa acerca de los trayectos de escolarización, aportando elementos particulares que conforman: trama, secuencia, personajes y situaciones. Y los tres sujetos involucrados son los únicos que mantienen en sus discursos como constantes, a lo largo de todos sus trayectos, la presencia de situaciones vivenciadas como dificultades de aprendizaje.

Siguiendo con nuestro análisis, los recuerdos significativos de los 15 estudiantes entrevistados en torno a sus trayectos por **el secundario** indican que, a este nivel de escolarización, atribuyen la idea de mayor nivel de complejidad y exigencia. En este sentido recuperamos las experiencias relatadas por diez sujetos que manifestaron haber tenido dificultades de aprendizaje; las dificultades más citadas nuevamente tuvieron que ver con asignaturas del área de las matemáticas, y le siguen en orden de consideración: lengua, física, química, inglés y contabilidad.

La reconstrucción de las historias, compuestas de deferentes argumentaciones, fueron brindadas por cada sujeto relator, a veces con secuencias entrecortadas, donde los personajes y las situaciones aparecen como un complejo armado de piezas incompletas que han pasado por el tamiz del inconsciente; ya no es “la historia” real sino una composición, que si bien subjetiva,

es “una historia” entre formas diferentes de relatar tramos temporales reconstruidos por las huellas mnémicas.

Los discursos relevantes que dan cuenta de tales consideraciones expresan:

“En la primaria no tuve problemas, yo era una de las que tenían buenas notas. Después en la secundaria tuve problemas con matemática, me llevé previa; también tuve problemas con inglés. Me había sacado un 1 y la profesora me perdonó, después esa materia me lleve a marzo y tuve previa. Y en el polimodal tuve problemas con matemática; creo que llegué a rendir unas 6 veces.” (BAC25)

“Ahí (en el colegio secundario) otra vez tuve problemas con matemática. En primer año ya me había llevado la materia y pasé con la previa, después rendí y aprobé; en segundo año no me llevé ninguna. En tercero me lleve matemática y físico-química y en cuarto me lleve otra vez matemática. Allí supuestamente había repetido, pero había una Ordenanza que permitía llevar hasta 3 previas y hablé con la directora, así pude hacer 5to año. En 5to prácticamente no teníamos matemática, porque casi no venía la profesora y nos hicieron aprobar a todos nomás.... Yo me presentaba a rendir, pero salía mal. En 3ro cuando me llevé matemática, físico-química y biología, aprobé biología y me quedaron las otras dos. No podía entender los temas. Después me presente a rendir con la misma Profesora y como me había memorizado todo, aprobé.” (VH27)

Respecto del **trayecto universitario** que actualmente transitan, cinco estudiantes han manifestado encontrar dificultades. Tres de ellos (AAB26, RMF24, RNJ16) las plantearon como dificultades con lengua y expresión escrita. Los dos restantes (BAC25, RAC17) relataron situaciones de desconocimiento del plan de estudios y el sistema de correlatividades, lo cual derivó en la pérdida de un año académico. Sobre esto último, ejemplificamos con uno de los relatos:

“En primer año eran 10 materias, no hubo lengua, así que tuvimos 9. De esas, quedé libre en una estructura y en introducción a educación especial, en anátomo también. Como era el primer año

y me estaba acostumbrando a lo que era la facultad, aunque estudiaba, quedé libre en introducción a la Educación Especial porque nunca manejaba eso de las correlatividades y no la tomaba muy en cuenta. No sabía que era tan importante y después me di cuenta de que era troncal con otras materias y eso me hizo retrasarme un año.” (BAC25)

Las modalidades de resolución típica identificadas para los trayectos de escolarización primaria y secundaria han consistido en la presencia de profesores de apoyo.

3.1.3.2. Aprendizaje/conocimiento del Braille

La dimensión **Aprendizaje y Conocimiento del Braille** contiene los análisis respecto de: la significación atribuida al tema antes de cursarlo; los procedimientos observados durante su enseñanza y aprendizaje; las dificultades identificadas por los propios sujetos, y sus estrategias de resolución. Asimismo, contamos con apreciaciones presentadas a modo de sugerencias respecto de la enseñanza del Braille.

En primer orden, encontramos que solamente un entrevistado (BAC25) expresó haber tenido conocimiento del Braille antes de cursar la asignatura, dado que había participado de los talleres que se dictaban en el Centro del Ciego. Dos estudiantes (RMF24, SME19) dijeron no haber tenido *“ni idea”*. Los restantes expresaron que no lo conocían con precisión pero habían escuchado sobre el tema o se imaginaban en qué consistía.

Al respecto, un entrevistado expresó:

“Para mí, el Braille significaba que las letras tenían relieves y que solo las personas ciegas pueden entender. Sabía que eran una especie de figuras con relieves. Pero me interesaba saber de qué se trataba.” (HV27)

En los relatos, encontramos además los significados atribuidos a las experiencias de aprendizaje donde las apreciaciones vertidas permiten identificar los efectos favorables en relación con el saber, producidos en cada entrevistado. Algunos sujetos consideran que su experiencia de aprendizaje ha operado a modo de efecto bisagra en su formación profesional, y otros reconocen que no les resulta atractivo trabajar con “este tipo de discapacidad”.

Recuperamos algunos discursos que permiten apreciar lo dicho:

“Mucha información del Braille no tenía. Sabía que era un código; y bueno, me inicié acá en la Facultad. Cuando comenzamos la materia con la profesora X, resultó toda una revolución porque me pareció que es interesante; pero debería durar más.” (AAB26)

“... una vez que entré a la facultad era un tema de conversación con los chicos más grandes que decían las materias y nosotros preguntábamos qué era eso. Me parecía súper complicado, pero cuando lo dimos no fue así. Yo decía, es un código y debe ser muy difícil aprenderse todos esos números. Pero eran ideas nomás, porque uno tiene expectativas y todo te parece que va a ser difícil. Después de cursar me encantó. A todo mi grupo nos gustaba mucho el Braille, más por la forma en que lo dio la profesora.” (MAM10)

“Yo ya conocía lo que era. Me llamaba la atención antes de estudiar la carrera, la escritura braille y lengua de señas, así como para hacer aparte, pero no lo podía hacer. No sabía cómo se leía ni escribía. Por ahí el hecho de ser mecanizado, me hizo recordar de cuando hacíamos dos o tres renglones de la letra “a”, o de alguna palabra; y acá era igual. Ahora creo que es una herramienta muy importante para las personas que no tienen acceso a la lectura por que no pueden ver, y que pueden acceder a través del braille, y que hay que darles la posibilidad, pero sólo con lo que aprenden ellos no sirve. También lo relaciono mucho con las señas de lengua que son similares.” (GMC7)

“Yo nunca vi un ciego alrededor mío. Me enteré en esta carrera sobre la cantidad de ciegos que hay. Por eso, antes de comenzar la materia no tenía conocimiento sobre su existencia. Después me gustó por lo que significa la posibilidad de que una persona por

medio del tacto pueda aprender y cómo se puede dar el aprendizaje por medio de la escritura." (RMF24)

"Estuvo bueno conocer el Braille, aunque yo no le doy mucha importancia, porque a la hora de enseñar prefiero otra discapacidad." (RYD15)

"A mí el Braille no es que me gustó mucho. Más que nada, creo que fue un cambio de conciencia en cuanto la importancia que adquiere este método para las personas no videntes. Pero no me llama la atención, igual que la lengua de señas" (LSM9)

Por otra parte, a través de las narraciones pudimos adentrarnos a los recuerdos que poseían los estudiantes respecto de cómo enseñaban las docentes y qué estrategias de aprendizajes adoptó cada uno.

A modo de reconstrucción de las estrategias de enseñanza, en general recuerdan el uso de la regleta y el aprendizaje de la escritura acompañada inmediatamente de la lectura. Primero algunas letras, luego palabras y posteriormente frases y números.

En los discursos relevados podemos apreciar estos aportes:

"Empezaron con letras, con el signo de Braille y las combinaciones. Primero con la regleta nos explicaron, empezamos escribiendo las letras y leyendo también. Es como te enseñan en la escuela aprendiendo las letras. Así hasta que hicimos todo el abecedario, escribiendo renglones, después ya empezamos a escribir oraciones" (ZLM22)

"Venían a las clases con consignas para aprender a escribir las letras. Por ejemplo escribíamos la "A" en un renglón entero. Nos explicaban en el pizarrón y dibujaban el cuadradito con los 6 puntos y explicaban el significado de cada uno. A partir de allí comenzábamos a practicar. Las profesoras siempre estaban dispuestas a explicar de nuevo si no se entendía." (SME19)

"Primero nos presentaron el símbolo generador, nos remarcaron los números que correspondían a cada letra y ahí íbamos aprendiendo la escritura y también la lectura" (RNJ16)

"Nos presentaban las letras a través de los signos generadores y escribían en el pizarrón con los puntos para después ejercitar. También con el diccionario y combinación, con actividades para

hacerlas en casa. Luego, una de ellas hacía las correcciones” (BAC 25)

La reconstrucción consciente de las estrategias de aprendizaje incluyó una serie de situaciones donde cada sujeto tuvo que elaborar individualmente la propia acorde a sus posibilidades y/o experiencias. Es decir, las referencias halladas en relación a las transcripciones del código Braille aparecen como una actividad individual alejada del trabajo colectivo, si bien se lleva a cabo en un grupo-clase. Observamos en ese sentido que, el contexto del aula es vivido como un lugar descontextualizado de las posibilidades de vida cotidiana que den lugar a situaciones comunicativas significantes en la traducción del código.

No obstante, también dejaron entrever otras situaciones no conscientes compuestas por elementos esenciales y relaciones que expresan la implicación de lo social en el aprendizaje, caracterizadas por la presencia de sus compañeros que operaron como un “otro” con quien poder compartir, a modo de interacción entre un sujeto que aprende y otro que enseña. Esta presencia no consciente de producciones que operan como parte de una red de comunicación e intercambio no llegó a imponerse como concepción de aprendizaje, con la relevancia del apoyo entre pares independientemente de la presencia y/o directiva de los docentes, y más allá de lo esporádico.

En su mayoría, los estudiantes refirieron algún tipo de dificultad en el aprendizaje del Braille adoptando alternativas individuales, como así también memorización por repetición según cómo se escribe, aunque también dejaron soslayar la semejanza con los primeros aprendizajes escolares, los cuales previamente fueron significados negativamente como retrógrados y reproductivos, soslayando una línea de causalidad

manifiesta, en el sentido de causa-efecto. Pero al significar las experiencias más recientes asociadas con el aprendizaje del Braille, lo antes "criticado", lo memorístico y/o repetitivo, termina siendo aceptado "como la mejor forma de aprender".

En este sentido, consideramos como relevantes las acotaciones acerca de las concepciones de aprendizaje de "tipo tradicional" asociada con la perspectiva del conductismo, considerando a sus saberes anteriores como no importantes y sí aquellos "curriculares", institucionalizados y regulados desde el discurso académico próximo como los de mayor validez.

En los siguientes diálogos podemos apreciar tales expresiones:

"... ¿Cómo fue tu alfabetización?"

... Mi alfabetización creo que fue buena, en realidad no recuerdo bien. Aprendí a leer y a escribir a temprana edad. La manera fue tradicional a través de repeticiones.

... ¿Recordás cómo enseñaban las profesoras?

... empezamos escribiendo las letras y leyendo también. Es como te enseñan en la escuela aprendiendo las letras." (ZLM22)

".... ¿Cómo fue tu alfabetización?"

... Es un poco complicado porque ahora yo veo que todos los métodos que usaban eran un poco anticuados y como que ahora se usan otros métodos; eso es por lo que estudio ahora. Yo creo que lo que aprendí me sirvió. ... Anticuados en el sentido de que nos hacían repetir una letra en 10 renglones. Por ahí no le encontraba el sentido de para qué era eso; lo íbamos memorizando y repitiendo; siempre era igual. Y acá estudiando vi que hay otro métodos de enseñanza, otras estrategias; por ejemplo tener contacto con la lectura a través de otros.

¿Qué significaba para vos el Braille antes de comenzar a cursar la materia?

... No sabía cómo se leía ni escribía. Por ahí el hecho de ser mecanizado, me hizo recordar de cuando hacíamos dos o tres renglones de la letra "a", o de alguna palabra; y acá era igual. Ahora creo que es una herramienta muy importante para las personas que no tienen acceso a la lectura por que no pueden ver, y que pueden acceder a través del braille, y que hay que darles la posibilidad, pero sólo con lo que aprenden ellos no sirve..." (GMC7)

Los estudiantes, en general, refirieron haber tenido dificultades mayormente con la lectura más que con la escritura,

como así también confusiones en la simultaneidad de la información (forma escrita y forma leída). Las modalidades de resolución referidas se reducen a dos: o memorizando las formas de escritura, situaciones experimentadas por la mayoría de los sujetos; o armando dos "tablas a la vista", la de lectura y la de escritura agregando otros recursos como resaltar en colores, estrategias propias del pensamiento concreto.

Dos estudiantes refirieron haber adoptado esta última alternativa de aprendizaje, a través del armado de una carpeta con los signos según como se escribe y también como se leen, y resaltando con colores los signos de puntuación.

En este sentido, recuperamos los siguientes discursos:

"Me confundía en las combinaciones para hacerlas. Tuve problemas con el tema de la reversibilidad y el poder memorizar. Y siempre nos daban tareas para hacer, yo las hacía en casa y después llevaba todo hecho, yo dejaba para hacer en mi casa con más tranquilidad para poder comprender lo que estaba haciendo." (BAC25)

"La mayoría de las cosas cada uno tenía en su carpeta; cada uno tenía su regleta, punzón y así el trabajo era individual. No se armaban grupos para ver cómo había que escribir... Como un alfabeto escrito en una hoja de cómo se escribe; todos teníamos la hojita de machete. Y mentalmente hacía la conversión. Para los parciales estudiaba y recordaba. Algunas cosas consultábamos en grupo, para saber sobre los números, algunas letras, las mayúsculas los símbolos; si alguien no entendía le preguntaba al otro". (GMC7)

"Era complicado porque no es nuestro sistema de escritura. Era complicado entender la reversibilidad porque uno escribe al revés de como se lee. Y las profesoras explicaban cómo se lee después que nosotros escribíamos el puntito, al dar vuelta la hoja. Al principio me resultó complicado, pero después ya uno le va tomando la mano." (SME19)

"Hice mi carpeta en la manera de escribir y no como se lee, lo cual estaba mal porque así no era Braille, era un código, pero para mí era más fácil de entender. Como tengo memoria visual, lo resolví implementando los dos métodos, escribiendo como se lee y como

se escribe. Así cualquier persona que no tenga conocimiento o si de Braille va a poder entender y leer bien todo.” (RMF24)

Finalmente, identificamos sugerencias emitidas por los entrevistados con relación a la enseñanza y aprendizaje del Braille siendo generalizada la idea de que el contenido específico se transforme en asignatura, por considerarlas de suma importancia para la formación y al igual que sucede con Lengua de Señas. Se soslaya la argumentación referida a la insuficiencia de tiempo adjudicado a la cátedra y la necesidad de dar continuidad a su formación en el tema durante los subsiguientes años de estudio. Podríamos pensar que los estudiantes lo vivencian como “contenido subvaluado” institucionalmente desde el propio proyecto de formación, y frente a ello proponen una forma de reparación transformándola en una asignatura que les provea mejores condiciones para su apropiación.

Estas sugerencias u opiniones llegan a traducirse en propuestas novedosas respecto de su didáctica. En su mayoría los entrevistados expresan que “no cambiarían nada”; en cambio, en minoría, algunos sujetos proponen alternativas de cambio a partir de sus propias experiencias, lo cual hace suponer cierto nivel de pasividad, en tanto sujetos en proceso de formación, al aceptar lo dado sin posibilidades de proponer cambios.

Dichos aspectos podemos observar expresados en los siguientes discursos:

“Considero necesario que le den lugar aunque sea con la misma base que yo tuve, pero que sea una asignatura aparte, que tenga todo porque tal vez se vaya esta profesora y no se da más, porque no está dentro del plan de estudio. Me parece que tiene que estar. Nosotros aprendimos mucho con la profesora pero al ser un día a la semana no todos aprendían. Me parece que si esta carrera es más amplia en todas las discapacidades tendría que incluirla.” (GMC7)

Yo no cambiaría nada. Tuve la experiencia de ir al Centro del Ciego y allí enseñan de la misma manera. No sé si habría otra forma de aprender, me parece que es cuestión de práctica nomás. RYD15

"Para mí tiene que ser una materia como lengua de seña. Tendría que ser una materia aparte y darle más importancia. A mí por ejemplo me gustaría aprender más cómo enseñar matemática a los ciegos para que puedan leer y escribir." (ZLM22)

"Que los profesores tanguen en cuenta la edad de los estudiantes. Yo veo que las personas de más edad tienen mayores dificultades con la reversibilidad, les cuesta hacer el pasaje mental. A los jóvenes les cuesta menos." (RMF24)

A modo de síntesis, inferimos que a través de recordar los propios trayectos de escolarización se produjeron también efectos de reflexión: tomando distancia de los modos en que se alfabetizaron en su infancia; asumiendo críticamente a la perspectiva tradicional de entonces; defendiendo la posibilidad de apropiarse de posturas constructivistas como abordaje didáctico óptimo. Pero, como lo hemos expresado, al momento de analizar el aprendizaje del código Braille retornan a otorgar importancia al acto mecánico de la repetición y reproducción.

Pero también esta incipiente postura reflexiva podría ser el resultado del "bombardeo" académico existente en la carrera, respecto de difundir lo "políticamente correcto" adoptando estrategias de aprendizaje y enseñanza provenientes de la perspectiva constructivista. Estas situaciones hacen posible la reflexión cuando se visualiza a cierta distancia los propios procesos de alfabetización escolar, pero no lo logran imponerse frente a las situaciones de aprendizaje más próximas o recientes; es decir, permanecen ocultas y perdurables operando como matrices de base.

3.1.4. Hallazgos en torno a la didáctica de la lengua y sus relaciones con el código braille: aportes para la discusión en su enseñanza sobre las prácticas discursivas escritas

La producción plasmada en el presente ítem, es el resultado del diálogo reflexivo que realizamos a través de algunas lecturas teóricas (Ver Punto 2.2.4), realizadas como aporte desde el campo de la enseñanza de la lengua –ámbito de nuestra especificidad disciplinar-.

Partimos de aportes que habilitan a contextualizar (con – textualizar) determinadas notas / consideraciones / indicaciones / pistas a tener en cuenta para revisar las dificultades que presentan los estudiantes del Profesorado en Educación Especial en el aprendizaje del código Braille, con el objeto de prefigurar y elabora un eventual diseño de posibles estrategias de enseñanza de dicho código en etapas posteriores de esta indagación.

Para ello retomamos el interrogante planteado en el referido ítem, donde nos preguntamos:

¿Es el Braille un código de transcripción?

Nos planteamos que, visualizarlo de una u otra forma estará asociado a las concepciones de enseñanza y aprendizaje que poseen los docentes y, por ende, con las estrategias que se propongan para su adquisición. Concebirlo como sistema de representación, implica que su aprendizaje es entendido como apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, como un aprendizaje conceptual; considerarlo como código de

transcripción, implica concebir su aprendizaje como adquisición de una técnica.

Sustentados parcialmente en los aportes de Alisedo, Melgar y Chiocci (1994), definimos provisoriamente a la lengua escrita como sistema de representación complementario de la lengua fónica u oral correspondiente, eventualmente paralelo a ésta, y semióticamente autónomo. La complementariedad de los sistemas de concreción de la lengua es la que nos permite la selección del más adecuado de los dos ante cada situación comunicativa: en consonancia con las mismas autoras, la lengua escrita es *en sí misma y por sí misma* portadora de sentido, porque establece relaciones arbitrarias entre significantes (formas o grafías) y significados o conceptos, sin la intervención del código oral.

A partir de estas consideraciones, hemos elaborado una constelación de términos sobre las prácticas de lenguaje en su forma escritural. En tal sentido, sostenemos como **conjetura** que, también en la enseñanza del código Braille dirigida a estudiantes sin deficiencia visual, conocer la lengua escrita implica una activa intervención del sujeto lingüístico: en el marco de los contextos en los que se desempeña para usarla *funcional e instrumentalmente* con un significado real (1), teniendo en cuenta los *conocimientos sobre la misma* que posee (2), desarrollando estrategias que tomen de modelos a otros *sujetos* lectores y escritores para participar de *situaciones retóricas* leyendo y escribiendo con *propósitos* diversos diferentes *formatos textuales* (3) que se enmarquen o se inscriban en determinados *géneros discursivos* (4). Cada uno de estos aspectos los ampliaremos en los ítems siguientes:

(1) **Usar la lengua escrita *funcional e instrumentalmente con un significado real.***

Según Halliday (2001), el lenguaje como sistema semiótico para la codificación de una cultura surge en el sujeto por interacción de los significados con otros significantes, y, mientras lo aprendemos, también aprendemos otras cosas por medio de él; es así como construimos la realidad en la que estamos inmersos *en y por* el lenguaje, y nos constituimos en sujetos por él. Es decir, resulta un medio de reflexión sobre las cosas -habilita a codificar la realidad, a "idearla"- y, asimismo, un medio de acción sobre ellas –al utilizar el lenguaje, se actúa-acciona sobre las personas y no sobre los objetos. Como lo expresa el autor: *"El lenguaje no consiste en las oraciones, consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significado en contextos interpersonales de uno u otro tipo."* (Pág.10)

Este marco de análisis resulta sumamente importante a los efectos de pensar que los productores y receptores de prácticas diversificadas de lenguaje no sólo interactúan en función de una información sobre la que intercambian sentidos, también "significan" / representan / simbolizan por medio de él una la estructura social en la que se hallan inmersos.

De igual modo, en ese intercambio enuncian de distinta manera, a través de diversas situaciones y con variados interlocutores, utilizando dos componentes relevantes: por un lado, la variación dialectal, que manifiesta la diversidad de estructuras o jerarquías sociales adscriptas en su discurso; y, por otro, la variación de registro, imbuida de la diversidad de procesos sociales entramados en el texto que profieren, de una manera muy vinculada, pues *"...los dialectos se entrecruzan con los registros. Los registros a que una persona tiene acceso son función de su lugar en la estructura social, y una conmutación de*

registro puede provocar una conmutación de dialecto.” (Halliday; Op.Cit.; Pág.11)

Compartimos la idea de que el lenguaje en su doble función expresa la estructura y el sistema social en términos de *procesos sociales, y simboliza activamente el sistema social*; esto es, metaforiza / representa la variación propia de las culturas humanas para crear distintos significados sociales. Como se trata de un sistema de codificación semiótica, el sujeto puede intervenir apropiadamente en una situación discursiva de retórica bastante elaborada –por ejemplo, en la vida académica-, así como en una conversación cotidiana de corte informal con interlocutores familiares. Todo ello según el contexto, dado que el mismo *“... interviene en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en la determinación del contexto. A medida que aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno de lo otro.”* (Halliday; Op.Cit.; Pág.12)

Dicha trama semiótica reconfigura al sujeto lingüístico como un hombre social, y no meramente como hablante idealizado que enuncia artificialmente en oraciones ordenadas del tipo sujeto + verbo + complemento: lo real interviene y se construye desde el discurso, y de allí que ese “ordenamiento formal” de la lengua como sistema *in abstracto* se corra y ceda el paso al intercambio y construcción de significados como proceso creador y recurso simbólico, para focalizar la atención en lo real –el discurso- y en lo potencial -el sistema lingüístico que lo sustenta-, dimensiones ambas que permiten interpretar la trama de significaciones que operan en la cultura.

En este sentido, resulta necesario entender este lenguaje como potencial de significado, que se instrumenta mediante funciones que lo materializan -como conducto primordial de socialización-, definidas por los contextos sociales de los

hablantes, distinguiéndose en propias del lenguaje del niño y particulares del mundo de los adultos.^{vii}

Las funciones sociales primarias se presentan como modos de interacción entre el sujeto-niño y los demás / el mundo, y pueden caracterizarse como:

- función *instrumental*, utilizada para satisfacer una necesidad material (simbolizada en el enunciado *yo quiero*);
- función *reguladora*, puesta en juego para dar órdenes a las personas a su alrededor (*hacé lo que te digo*);
- función *interactiva*, sostenida para la acción recíproca con otras personas (*vos y yo*);
- función *personal*, para la expresión de la propia unicidad del niño (*aquí y ahora estoy*);
- función *heurística*, como medio de explorar el medio (*decime el por qué*);
- función *imaginativa*, o el lenguaje para la creación de un entorno propio (*finjamos / hagamos como si / juguemos*);
- función *informativa*, desplegada para comunicar nuevos informes (*tengo algo que decirte*).

Por otro lado, la polifonía de funciones o pluralidad funcional implica que cualquier expresión en el lenguaje adulto podrá operar en más de un nivel de significado a la vez, y es lo que constituye la diferencia entre el lenguaje del adulto y del niño. A partir del lenguaje, todo hablante lleva a cabo una serie de metafunciones abstractas ya incorporadas al sistema lingüístico - la función ideacional, en la que el sujeto cumple el papel de observador; la función interpersonal, en la que su rol es de

intruso; la función textual, en la que desempeña una función de pertinencia-.^{viii}

Particularmente, consideramos que debe atenderse al hecho de que la función ideacional implica un componente *experiencial* -identificado como el contenido del lenguaje, como expresión de procesos y fenómenos del mundo exterior, además de aquellos que se manifiestan en la conciencia de los hablantes-; y un componente *lógico* –expresado por estructuras recursivas y representado en el sistema lingüístico como relaciones diversas, entre las que el autor destaca las de coordinación, aposición, discurso indirecto, entre otras-. En relación a ello, el autor expresa:

"Creo que es necesario distinguir lo lógico de lo experiencial, en parte porque los significados lógicos son claramente distintos en su realización, por tener exclusivamente ese modo recursivo lineal de expresión, y en parte porque se puede demostrar que el elemento lógico en el sistema lingüístico, aún siendo de origen ideacional, en tanto que deriva de la experiencia del hablante con el mundo exterior una vez que se constituye en lenguaje se hace neutro con respecto a las demás funciones, de modo que todas las estructuras, sea cual fuere su origen funcional, pueden haber constituido en ellas estructuras internas de una naturaleza lógica."
(Halliday; Op.Cit.; Pág.67).

(2) Teniendo en cuenta los conocimientos sobre la misma que posee.

Tal como lo considera la Organización de Naciones Unidas (2004), sostenemos que saber leer y escribir se conecta con la noción de alfabetización. En una propuesta de conceptualización, la misma fuente expresa:

"... es cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas y relaciones sociales, con el conocimiento, el idioma y la cultura. La alfabetización se adentra en muchos aspectos de la vida. La alfabetización abre oportunidades de aprender, encontrar un mejor empleo y recibir remuneraciones más altas. La alfabetización también repercute en la condición social, la participación política, la expresión cultural, la supervivencia lingüística, el acceso a la atención de la salud y la prestación eficaz de servicios sociales, entre otras cosas. La alfabetización amplía

las oportunidades del individuo y su capacidad de participar en forma significativa en todos los aspectos de la vida; el analfabetismo reduce las oportunidades y limita la capacidad de participar de forma significativa en todos los aspectos de la vida."
(Citado por Ceretta y Canzani; 2009; Pág.4).

Desde esta perspectiva, las reflexiones expuestas por Sara Melgar (2011) en su texto titulado *Una metodología para el compromiso con la alfabetización de adultos*, del Instituto Nacional de Formación Docente, podrían hacerse extensivas al problema de la "alfabetización" en código Braille.

La citada autora propone un abordaje metodológico equilibrado para la alfabetización de adultos, a través del cual brindar conocimientos en relación a tres campos interrelacionados: sobre la escritura, sobre el sistema de escritura y sobre el estilo del lenguaje escrito.

En ese sentido, consideramos propositivamente que: si los estudiantes del Profesorado en Educación Especial están siendo formados como profesionales docentes encargados de alfabetizar a alumnos con deficiencia visual, sería esencial que se apropien de la concepción de que, la escritura y, particularmente el sistema Braille, constituyen un innegable patrimonio cultural que debe ser enseñado para permitir la inclusión de dichas personas en el universo de la cultura escrita. Tal concepción sobre la escritura implicaría, en primera instancia, entender que la escritura es lenguaje, y luego, sobre esa noción, reconocer y utilizar sus funciones con distintos propósitos.

Entendemos que nuestra acción formativa, en diferentes niveles, tiene alcance a ambos sujetos destinatarios del código Braille: por un lado, los destinatarios directos -estudiantes del profesorado-, y por otro, los destinatarios diferidos -alumnos escuelas especiales-. Asimismo, consideramos que en ambos casos, la enseñanza del Braille podría direccionarse a través una

selección de textos que *"... debe responder a los intereses, conocimientos y experticias de los alfabetizandos y a las propuestas de apertura cultural del alfabetizador, quien debe estar atento al enriquecimiento de la experiencia de sus alumnos con los aportes de la cultura escrita."* (Melgar; Op.Cit.; Pág.5).

Asumir estrategias en el sentido señalado, podría permitir a los destinatarios de la enseñanza:

*"Formar parte activa de una comunidad de lectores que intercambian saberes en torno de lo que leen;
Exponer sus conocimientos y enriquecerse con los conocimientos del grupo en un espacio de reflexión en torno de los libros y las lecturas;
Comprender que la lengua escrita es una lengua completa que se manifiesta en variados textos y soportes;
Descubrir las funciones que cumple la escritura como instrumento social de comunicación en la transmisión diferida;
Conocer los propósitos que llevan a leer y a escribir;
Identificar la lectura y la escritura como acciones específicas."*
(Ibídem)

Por otro lado, respecto del sistema de escritura, consideramos que el sujeto que se "alfabetiza" reconoce la orientación de la escritura, sabe qué unidades –textos, fragmentos, frases, palabras, sonidos, sílabas– representan determinadas grafías (conciencia gráfica), entiende que las palabras orales están formadas por sonidos (conciencia fonológica), e identifica las letras y la relación entre éstas y los sonidos en la oralidad: correspondencias biunívocas (un fonema/una letra), digramas (un fonema/dos letras), plurivocidades (un fonema/ dos o más letras variadas), no correspondencia (cero fonema/una letra). Es decir, trata de vivenciar distintas situaciones retóricas de lectura y escritura y monitorear sus desarrollos para configurarse como un lector-autor autónomo que puede elegir *qué, para quién, cuándo, dónde y cómo* leer y escribir.

Finalmente, respecto del estilo del lenguaje escrito, compartimos las reflexiones de la misma autora, quien refiere la necesidad de conocer las diferencias entre comunicación oral, dependiente del contexto, y la comunicación escrita no dependiente, así como dar cuenta de la información de un modo organizado y con un vocabulario preciso.

Melgar (op.cit.) propone un aprendizaje de estos tres cuerpos de saberes de manera recursiva, dado que el alumno se moverá entre unos y otros según sus intereses y necesidades, con una propuesta sistematizada en actividades secuenciadas y tareas sucesivas en muchas sesiones cortas e intensas con producciones propias en cada una de ellas.^{ix}

Estas dimensiones podrían hacerse extensivas para aprender con autonomía la escritura del sistema Braille, es decir, la alfabetización en sistema Braille podría sostenerse en destrezas, habilidades, procedimientos, estrategias que desplieguen los saberes mencionados.

3.1.5. Interrelaciones

Entendemos por interrelación de emergentes una síntesis cualitativa singular que representa una forma de triangulación de los datos obtenidos dentro de cada una de las especificidades que integran la presente investigación. En relación con ello, se procedió a recorrer dos momentos de análisis: el primero, triangulación de la Didáctica del Braille con el área del Cuerpo y Movimiento; y, un segundo momento, las conclusiones de estos con las Trayectorias Biográficas. Esto obedeció a la intención de triangular aspectos funcionales con estructurales.

En tal sentido, en relación al primer aspecto, las categorías identificadas son: Sin errores en escritura (I); Con errores en escritura (II); Sin errores en lectura (III); y, Con errores en lectura (IV), las cuales desplegamos a continuación:

I: Sin errores en escritura

No se observaron problemas de escritura, en aquellos sujetos que son diestros y lateralizados (APS1; SME19). En cambio aparece un evaluado (FPS5) que si bien no presenta problemas de escritura, si presenta dificultades en su proceso de lateralización ubicables en las fases de exploración e interiorización.

II: Con errores en escritura

En esta categoría se encontraron sujetos que presentan algunas de las siguientes situaciones: **sólo "Confusión" (C)**; **"confusión e inversión" (CI)**; **"confusión y omisión" (CO)**; **"Confusión, inversión y omisión (CIO)"**; **"sólo inversión (I)"**; **"inversión y omisión (IO)"** **"sólo omisión (O)"**;

- **(C)**: Este tipo de errores presenta en: FGR4; PC14; BAC25; lo cual se relaciona con la presencia de problemas en la coordinación tanto viso-motora como viso-manual.

- **(CI)**: Entre los sujetos que presentan problemas de confusión e inversión, encontramos que tres sujetos (MSA11; PCR13; RYD15) presentan coordinación dinámica anticipatoria no resuelta y lograda, y uno solo (ZLM22) tiene dificultades en la coordinación visomotora.

- **(CO)**: En este grupo hallamos a cinco sujetos, de los cuales, una (GMC7) es diestra y lateralizada, y concomitantemente los

demás sujetos (CJG8; RNJ16; WCN20; AAB26) presentan problemas en la transposición dinámica al espacio.

- **(CIO)**: En este ítem encontramos que todos los sujetos identificados (ABA2; AJE3; GRG6; RAC17; SRS18; VH27) son diestros. A su vez, se observa la presencia de dificultades concomitantes a la transposición dinámica al espacio y a la coordinación viso-óculo-motora.

- **(I)**: En esta categoría encontramos un solo sujeto (LSM9), donde se observa déficits de transposición estática y dinámica al espacio como también problemas de coordinación viso-motora.

- **(IO)**: YLY21, único sujeto perteneciente a esta categoría, presenta problemas en la fase de interiorización no especular, en la fase de exploración y en la de interiorización

- **(O)**: Dentro de esta categoría hallamos cuatro sujetos. Entre ellos, mientras tres sujetos son diestros y lateralizados (MAM10; ZMA23; RMF24), otro, (MMC12), desde las fases de exploración hasta la transposición al espacio estático se manifiesta como ambidextra.

III: Sin errores en lectura

No se observaron problemas de lectura, en seis sujetos (GMC7; GJG8; MMC12; SRS18; SME19; WCN2); entre ellos, (GMC7; SME19; WCN20) son diestros y lateralizados. En cambio aparece un evaluado (GJG8) como diestro no lateralizado; un sujeto con problemas de coordinación en la puntería (MMC12), y otro sujeto (SRS18) presenta problemas de coordinación viso-óculo-motora; todos éstos que, aún presentado estas dificultades, realizaron una correcta lectura/traducción.

IV: Con errores en lectura/traducción

De modo semejante que en los problemas de escritura, en la lectura se tomaron las mismas categorías, a saber: **sólo "Confusión" (C)**; **"confusión e inversión" (CI)**; **"confusión y omisión" (CO)**; **"Confusión, inversión y omisión (CIO)"**; **"sólo inversión (I)"**; **"inversión y omisión (IO)"** **"sólo omisión (O)"**;

- **(C)**: Corresponden a este ítem tres de los sujetos en estudio, de los cuales se observa que: FPS5 presenta déficits en la interiorización; VH27 se expresa como diestro lateralizado; y RAC17 como diestro.
- **(CI)**: No ha sido identificado ningún sujeto en esta categoría.
- **(CO)**: Encontramos aquí dos sujetos, de los cuales, uno (FGR4), se presenta como diestro lateralizado, pero presenta problemas en la coordinación espacio objeto. En cambio otro, (PCR13) como diestro lateralizado.
- **(CIO)**: Dentro de esta categoría hallamos las siguientes situaciones: tres sujetos (APS1; AJE3; AAB26), se expresan como diestros lateralizados; otro, (YLY21), presenta problemas con relación a la lectura en la fase de interiorización no especular; le sigue ZLM22, quien presenta problemas de coordinación viso-motora; ZMA23 se expresa como diestra lateralizada; y, BAC25 con dificultades en la fase de interiorización no especular en la coordinación viso-motora y viso-manual.
- **(I)**: Los cinco sujetos identificados en esta categoría se presentan con las siguientes características: LSM9 y RYD15 diestros; RMF24 y MAM10 diestros lateralizados; y, PC14 diestra lateralizada, con problemas en la coordinación viso-motora.
- **(IO)**: Entre los tres sujetos comprendidos en este ítem, observamos que: uno (ABA2) se presenta como diestro; otro

(GRC6), con falta de ajuste en la fase de interiorización no especular; y, el tercero (MSA11), con problemas de coordinación viso-motora manual.

- **(O)**: Hallamos aquí un solo sujeto (RNJ17), diestro, pero en la fase de interiorización lo realiza con la izquierda.

En un segundo momento triangulamos los resultados que preceden con las informaciones capturadas en las entrevistas sobre trayectorias de escolarización. Para ello, organizamos los hallazgos articulados en torno a las características presentadas por cada uno de los 15 sujetos entrevistados:

1- ABA2: Con respecto a escritura se encuadra en la Categoría **CIO**, y en lectura/traducción en la **IO**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: "*...Aprendizaje-enseñanza de la escritura y lectura*".

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, no aporta datos.

-Lugar de escolarización: Posadas.

-Problemas de escolarización: No se presentaron en el nivel primario, aunque considera que la misma se caracterizó por "*...demasiada repetición*". Sobre los demás niveles, no los refiere.

(b) Aprendizaje del Braille

-Antes de cursar la Asignatura tomó un curso de Braille en el CRC.

-Después de cursar, le pareció muy importante comprender que los ciegos puedan acceder al currículum. Considera que se siente más capacitada.

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: le resultó más difícil aprender en el CRC. En clase pudo aprender con más tiempo. Fue más la repetición por la fijación. *"...Enseñaban 1ro cómo se escribe y después cómo se lee"*.

-Dificultades y formas de resolución: Trabajaba con ayuda memoria, con las letras a la vista y posibilidades de copiar. Aprender 1ro cómo se escribe y después cómo se lee le confundió.

2.- GMC7: Con respecto a escritura se encuadra en la Categoría **CO**, y en lectura/traducción **sin errores**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"Proceso que se da durante la educación...lo habilita para desenvolverse en la sociedad"*.

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, expresó: *Aprendí de mi mamá, era docente. Me ayudaba, me corregía.*

-Lugar de escolarización: Otra Provincia

-Problemas de escolarización: No los tuvo en ninguno de los niveles. Considera que los métodos de aprendizaje escolar: *"...eran anticuados... Repetición y memorización"*.

-Carrera previa a Educación Especial: Terminó un terciario.

(b) Aprendizaje de Braille

-Antes de cursar la Asignatura: *"Siempre me interesó Braille y Lengua de Señas. Me llamaba la atención"*.

-Después de cursar, considera que es una herramienta muy importante para su carrera.

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: 1ro qué era el Braille. Símbolos con 6 puntos. Cómo se escribe dando vuelta la hoja y por los puntos. Ejercicios con palabras y letras.

-Dificultades y formas de resolución: Cada uno trabajaba sólo en su carpeta. *"Algunos errores yo me daba cuenta sola y otros me los señalaba la profesora"*.

-Sugerencias: Se le tendría que dar más importancia en la carrera. Falta más práctica, perfeccionamiento.

3.- LSM9: Con respecto a escritura, como así también en lectura/traducción, se encuentra en la categoría I.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"... la lectoescritura. Enseñar y aprender eso"*.

-Sobre sus experiencias de alfabetización, previas a escolarización, contó con acompañamiento de su familia. *"Además,...vivía cerca de la escuela. Mi mamá es docente. Mi papá me leía mucho."*

-Lugar de escolarización: Interior de la Provincia

-Problemas de escolarización: En la primaria no tuvo problemas; *"Aprendí por repetición. Me aburría."* En el secundario le resultó difícil Matemática y Filosofía

-Antes de Educación Especial comenzó a estudiar otra carrera en otra Provincia. Dejó por problemas de salud.

(b) Aprendizaje de Braille

-Antes de cursar la Asignatura: *"...pensaba en el Braille como un método para leer, y escrituras en libros"*

-Después de cursar, aunque dice que no le gustó, le *"...generó cambio de conciencia"*.

Refiere no recordar cómo enseñaban los docentes.

-Dificultades y formas de resolución: *"No me gustaba el ábaco. La Profesora me enseñó como se usa"*.

4.- MAM10: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **O**, y lectura/traducción, en la **I**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

- Define Alfabetización como: *"Aprender a leer y escribir."*
- Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, refirió a sus hermanos mayores, le enseñaban Inglés y la ayudaban desde pre-escolar.
- Lugar de escolarización: Posadas
- Problemas de escolarización: En la primaria, sucesivos cambios de escuela. En el secundario: no completaba las carpetas y tenía dificultades con Matemática e Inglés.

(b) Aprendizaje del Braille

- Antes de cursar la Asignatura: *"...escuché hablar sobre Braille a compañeros más grandes. Me imaginaba difícil."*
- Después de cursar, *"...Me encantó. Nos gustó la forma en que enseñaron"*
- Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: refirió que una parte aprendió en la cátedra y otra en CRC. 1ro trabajo con regleta y punzón, 1ro escrito, los cuadrados y los 6 puntos. Después letras y reversibilidad.
- Dificultades y formas de resolución: *"Dificultades con las letras espejo. Me di cuenta cuando los Profesores corrigieron mi carpeta. No me costó rendir."*
- Sugerencias: *"... Se tiene que abordar mucho tiempo, es muy importante".*

5.- PCR13: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **CI**, y lectura/traducción, en la **CO**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"...Todo lo que tiene que ver con el contenido, aprender a leer y a escribir..."*

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, expresó que: Tenía hermanos mayores. *"Aprendí mi nombre y letras sueltas, Dibujos."*

-Lugar de escolarización: Posadas

-Problemas de escolarización: En la primaria no. Recuerda que, *"...la maestra de preescolar nos leía cuentos."* Sucesivos cambios de escuela. En el secundario, tuvo problemas con Contabilidad.

-Inició otra Carrera, previa a Educación Especial. Dejó el primer año por problemas con Matemática.

(b) Aprendizaje del Braille

-Antes de cursar la Asignatura: *"...conocía por lo que me comentaban compañeros de otros años"*

-Después de cursar, piensa que: *"...es una herramienta importante para personas ciegas. Uno tiene otra mirada."*

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: 1ro escritura, la regleta y punzón. Punto generador. Ejercitar y usar la hoja.

-Dificultades y formas de resolución: La Profesora me enseñó. No recordaba los puntos. Practicaba memorizando como se escribe.

-Sugerencias: El nivel tendría que ser mayor al que nos dan, dedicándole más tiempo de cursado.

6.- PC14: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **C**, y lectura/traducción, en la **I**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"...Aprender a leer y escribir."*

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, expresó que: *"... tenía hermanos mayores; leía y escribía con*

ellos. Tenía una vecina maestra." La madre es graduada del Profesorado de Educación Diferenciada

-Lugar de escolarización: Posadas

-Problemas de escolarización: No tuvo dificultades en ninguno de los niveles.

(b) Aprendizaje del Braille

-Antes de cursar la Asignatura, pensaba que *"...era método para leer y escribir los ciegos."*

-Después de cursar: *"...Me pareció fácil. Muy importante."*

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: *"... primero nos mostraron regla y explicaron 6 puntos, que se escribe de Derecha a Izquierda."*

-Dificultades y formas de resolución: *"... Al comienzo me costó reversibilidad. Me di cuenta que tenía errores cuando tenía que hacer ejercicios más complejos"*

-Sugerencias: *"No me imagino otra forma de enseñar. Tiene que tener más práctica y ser materia específica"*

7.- RYD15: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **CI**, y lectura/traducción, en la **I**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"...Habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para poder apropiarse de la lengua escrita y oral. Dura toda la vida."*

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, contó con acompañamiento y estimulación por parte de las tías, que eran docentes. En jardín ya leía los cuentos.

-Lugar de escolarización: Interior de la Provincia

-Problemas de escolarización: Considera que durante la primaria su aprendizaje *"... fue tradicional: copia y repetición"*. Tuvo

problemas con Matemática y conflictos entre pares. En el secundario tuvo problemas con Matemática, Física y Química; pudo aprobar con apoyo de profesor particular.

(b) Aprendizaje del Braille

- Antes de cursar la Asignatura, *"...No tenía idea."*
- Después de cursar, no le gustó. Expresa: *"...prefiero otra discapacidad."*
- Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: *"...explicando que el sistema Braille utilizan las personas ciegas. Se basa en 6 puntos y se escribe a través de ellos. Hacíamos ejercicios y números. Simultáneamente escritura y lectura."*
- Dificultades y formas de resolución: *"... Al comienzo generaba dificultades. Me costaba recordar. Hice casilleros con una lista de cómo se escribía. No me gustaba."*
- Sugerencias: *"No cambiar nada. No sé si hay otra forma de aprender."*

8.- RNJ16: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **CO**, y lectura/traducción, en la **O**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

- Define Alfabetización como: *"Proceso de aprendizaje de lectoescritura"*
- Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, expresó que aprendía con los hermanos mayores y la mamá, *"...me leían cuentos."*
- Lugar de escolarización: Interior de la Provincia
- Problemas de escolarización: En la primaria, comenzó con problemas a partir de 4°G°, después de cambio de escuela. Las Maestras eran monjas. Problemas con Lengua. En la secundaria

tuvo dificultades con Escritura, Física y Química... *"Aprendí con profesores particulares."*

-Actualmente, en la carrera de Educación Especial tiene problemas con Escritura y Lengua.

(b) Aprendizaje del Braille

-Antes de cursar la Asignatura, sabía que era Lectoescritura de ciegos, nada más.

-Después de cursar, considera *"...Importante para personas ciegas y otros que los rodeamos"*

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: *"...Presentaron signo generador. Números que corresponden a cada letra. Aprendíamos escritura y también lectura"*

-Dificultades y formas de resolución: *"...Me costó más la lectura que escritura. Con compañeras hicimos lámina con cómo se escribe y colocamos visible en la pared. Así practicábamos"*

-Sugerencias: Que sea un requisito de egreso.

9.- RAC17: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **CIO**, y lectura/traducción, en la **C**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: Aprendizaje de lectoescritura.

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, refiere a sus hermanos mayores; *"...hacíamos tareas. Mi papá portero, vivíamos en escuela."*

-Lugar de escolarización: Interior de la Provincia.

-Problemas de escolarización: SI; en la primaria por cambios de escuela en zona rural; *"...No me sentía parte."* En el secundario había discriminación; problemas con Matemática e Inglés; *"...Un compañero nos daba apoyo escolar."* En Educación Especial, problemas con correlatividades de 1er año.

-Carrera previa. Intentó ingreso a otro Profesorado. No aprobó examen ingreso.

(b) Aprendizaje braille

-Antes de cursar la Asignatura, consideraba que tenía que..." *Aprender como los ciegos, con el tacto.*"

-Después de cursar: "...*Me gustaría seguirme perfeccionado*"

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: "...*Escribiendo en pizarrón.*" Explicaban "...*cómo usar la regla, colocar la hoja, cómo se escribe y cómo leer. Escribiendo y leyendo a la vez*"

-Dificultades y formas de resolución: "...*Me costó aprender a usar regleta. Confundía letras espejo. Practiqué mucho.*"

-Sugerencias: "...*Me gustaría que se hable más de Braille. Que sea una asignatura, que se difunda en escuelas comunes.*"

10.- SME19: Con respecto a escritura como también a lectura/traducción, se encuentra en la categoría **Sin errores**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: "...*Aprendizaje de lectura y escritura. Comprensión de textos y conversaciones.*"

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, relató: "...*Mi abuela me leía y compraba cuadernillos para la escritura. Inicé Jardín a los 3 años.*"

-Lugar de escolarización: Otra Provincia

-Problemas de escolarización: SI. Considera su aprendizaje como *tradicional*. En 6°G° tuvo una maestra muy mala; "...*fue traumático, aprendía por el miedo*. El secundario cambió de escuela; "...*fue difícil al principio...*" "...*Matemática e inglés*"

-Carrera previa: Comenzó Educación Especial en otra provincia (Instituto de Formación Docente). Luego cambió a la actual por decisión propia.

(b) Aprendizaje del Braille

-Antes de cursar la Asignatura, pensaba en el Braille como: *"...Escritura de personas ciegas"*

-Después de cursar: *"... Me sirvió para aprender cómo escriben los no videntes. Relacionarnos con ellos hace cambiar el pensamiento."*

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: *"... Escribíamos la A en un renglón entero. En el pizarrón escribían el cuadradito con los 6 puntos y explicaban significado de cada uno. Explicaban lectura después que escribíamos. Luego practicábamos."*

-Dificultades y formas de resolución: *"...Me resultó complicado porque no es nuestro sistema. Me costó la reversibilidad. Hice un ayuda memoria con cómo se escribe."*

-Sugerencias: *"...Repetir es un buen método de enseñanza"*

11.- ZLM22: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **CI**, y lectura/traducción, en la **CIO**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"...Habilidades que tiene 1 persona para apropiarse de la lengua escrita y oral y cumplir con las exigencias de la sociedad."*

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización: contó con el apoyo de la madre, la empleada y la abuela.

-Lugar de escolarización: Interior de la Provincia

-Problemas de escolarización: En la primaria, no. *"...Aprendí a temprana edad, mis maestros eran muy buenos."* En el secundario cambió de turno; problemas con Inglés, Matemática, Física y Química.

(b) Aprendizaje del Braille

-Antes de cursar la Asignatura: *"... no conocía mucho sobre el Braille; pensaba que era muy complicado y que teníamos que aprender con las manos, con el tacto."*

-Después de cursar: *"...me encantó, y al cursarla aprendí muchas cosas y pude dar cuenta de la importancia que tiene para nosotros y para nuestra futura práctica."*

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: *"...Empezaron con las letras, los signos y las combinaciones. Escribiendo y leyendo, como en la escuela, 1ro letras después oraciones."*

-Dificultades y formas de resolución: Dificultades para escribir y leer. Problemas con reversibilidad. Resolvía a través de la práctica *"... Me daba cuenta cuando tenía que leer."*

Sugerencias: Debería ser una materia, como Lengua de Señas.

12.- RMF24: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **O**, y lectura/traducción, en la **I**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"..No es solo saber leer y escribir, incluye tecnología y cultura."*

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, refiere: *"...Mi hermana mayor me enseñaba a hacer cursiva con mi nombre."*

-Lugar de escolarización: Otra Provincia

-Problemas de escolarización: En la primaria, por problemas de salud estuvo un tiempo con reposo, al reintegrarse, *"...me obligaron a leer frente a la directora,...allí empecé a tartamudear hasta hoy... Aprendía por repetición, juego e imaginación."* El secundario pudo hacerlo recién a los 18 años, porque los padres priorizaron al hijo varón. Trabajaba y estudiaba. Los profesores ayudaban. Problemas con: Lengua, Naturales, y expresión oral y

escrita. En educación Especial tuvo problemas con Introducción a la Educación Especial y Didáctica de la Lengua.

-Carrera previa: Cursó otra carrera universitaria hasta 2do año. Dejó por problemas familiares.

(b) Aprendizaje del Braille

-Antes de cursar la Asignatura, refirió: *"...Nunca vi un ciego alrededor mío."*

-Después de cursar: *"...Conocí un aspecto no explorado, lo que significa aprender a través del tacto. Me definió la carrera...en qué especializarme."*

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: *"...No recuerdo mucho. Cómo se escribe y cómo se lee."*

-Dificultades y formas de resolución: *"...Me costó hacer la carpeta; dificultades con reversibilidad; hice como se escribe y como se lee. Tengo memoria visual. Algunos errores yo me di cuenta y otros la Prof."*

-Sugerencias: *"...Que se tenga en cuenta la edad de los estudiantes. A los mayores les cuesta más."*

13.- BAC25: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **C**, y lectura/traducción, en la **COI**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"...Lectoescritura común escrita y oral. Lo básico para moverse en la sociedad."*

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, contó con presencia de la madre. Aprendió a leer y escribir antes del jardín; también acompañaron los hermanos.

-Lugar de escolarización: Posadas

-Problemas de escolarización: En la primaria tenía problemas de integración, *"...Era poco sociable"*. En el secundario, problemas

con Matemática, Inglés e Historia. Aprobó con Profesor particular. En Educación Especial, tuvo problemas en primer año porque: *"...no conocía tema correlatividades. Perdí un año."*

(b) Aprendizaje del Braille

-Antes de cursar la Asignatura: *"... Escuché hablar, pero era algo muy lejano."*

-Después de cursar: *"...Me impactó. Es muy importante. Es como aprender otro idioma."*

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: *"...Presentaban las letras a través de generadores/escribían en pizarrón. Ejercicios y corrección."*

-Dificultades y formas de resolución: *"...No recordaba bien las combinaciones para escribir las letras. La reversibilidad no sé si resolví. Faltó práctica."*

Sugerencias: *"Hacer clases simuladas."*

14.- AAB26: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **CO**, y lectura/traducción, en la **COI**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"...Proceso de enseñanza que tiene un alumno. Iniciación escolar."*

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización: no contó con apoyo de la familia, la madre trabajaba y su hermana mayor también. Empezó su alfabetización en guarderías.

-Lugar de escolarización: Posadas

-Problemas de escolarización: En la primaria tuvo que rendir Matemática y Lengua *"...Te queda trauma y vergüenza."* El secundario nunca repitió, *"... pasaron pocas cosas importantes."*

En Educación Especial tiene problemas con Lengua; *"...Soy media vaga"*.

-Carrera previa: Inició otra carrera. *"Cursé sólo 1 año."*

(b) Aprendizaje del Braille

-Antes de cursar la Asignatura: *"...Sólo sabía que era un código."*

-Después de cursar: *"... Me gustó. Resultó toda una revolución. Interesante. Me gustaría saber más."*

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: *"...comenzaron por vocales y algunas letras para formar palabras. 1ro escritura convencional después palabras cortas."*

-Dificultades y formas de resolución: *"...Me costó la escritura. Es difícil memorizar. Cambiar la regleta. Me daba cuenta cuando intentaba leer. Pedía ayuda a compañeros."*

-Sugerencias: Debería durar más. *"Es difícil, no sé si hay otra forma de enseñar."*

15.- VH27: Con respecto a escritura, se encuentra en la categoría **CIO**, y lectura/traducción, en la **C**.

En cuanto a trayectorias de vida, destacamos:

(a) Trayectos alfabetización/ escolarización

-Define Alfabetización como: *"...enseñar las 1ras palabras para aprender lectura y escritura."*

-Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, refirió al hermano mayor que iba a la misma escuela.

-Lugar de escolarización: Posadas

-Problemas de escolarización: En la primaria tuvo problemas en primer grado; *"...la Maestra gritaba mucho. Nos llamaba burros..."* necesitó cambiar de escuela. En la secundaria tuvo problemas con Matemática y Físico-Química.

-Carrera previa: Cursó hasta 3er año una licenciatura en la misma facultad. Dejó por dificultades de comunicación con los profesores.

(b) Aprendizaje del Braille

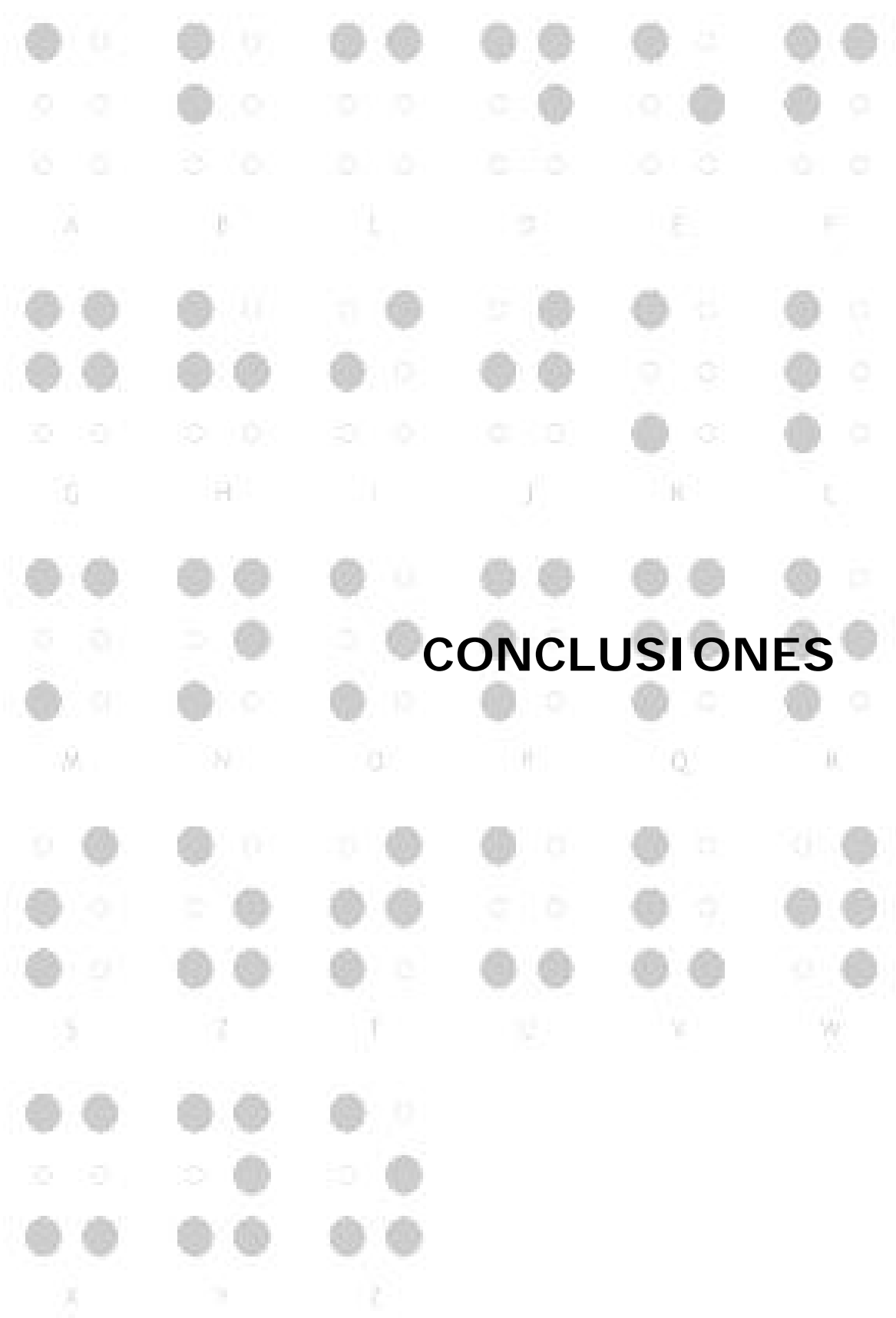
-Antes de cursar la Asignatura: pensaba que eran *"...letras con relieves que sólo las personas ciegas podían entender."*

-Después de cursar, se le presentaron dudas *"...de poder escribir."*

-Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: Explicaban que *"...el Braille está representado por signos generadores, cada uno en celdas; que se puede escribir con regleta, máquina o computadora."*

-Dificultades y formas de resolución: *"...Me costó escribir al revés con signos generadores. La ubicación de las letras. Hice ayuda memoria escribiendo en una hoja cómo se escribe y cómo se lee."*

-Sugerencias: *"Que se enseñe como a nosotros...";* y que los estudiantes atiendan como dan las profesoras, no como hice yo porque confunde.



En un primer procesamiento en función de las categorías analizadas, encontramos que las dificultades en el esquema corporal y la rotación mental serían las variables más significativas para intentar explicar los errores en el proceso de adquisición de la escritura y la lectura braille, preponderantemente en la lectura.

Como resultado del diagnóstico, observamos que existen regularidades respecto a dificultades en el esquema corporal y que, al ser triangulados con los datos elaborados por el equipo de Braille guardaban relación, es decir que existe en la población estudiada un porcentaje de sujetos que no presentan dificultades en la adquisición del código escrito como así tampoco en su esquema corporal, en cambio sí existe un grupo de sujetos que tiene problemas en la adquisición y también presentaban alteraciones en su esquema corporal.

Entre los hallazgos más importantes que consideramos destacar se encuentra que:

- las dificultades presentadas en la escritura se relacionan con un déficit en aprendizajes sistemáticos compensados, cuya génesis se situaría en el proceso de escolarización primaria.
- las dificultades presentadas en la adquisición de la escritura encuentran semejanza con los encontrados en los sujetos ciegos.
- Se observa en la población investigada una escasa ejercitación práctica del Braille.

El dato relevante que confirma nuestra hipótesis, es que en la adquisición de la escritura, en la población estudiada, las dificultades encontradas: omisión, confusión e inversión y sus

combinatorias son análogas a las dificultades encontradas por Simón y Ochaíta (op. Cit.) en la adquisición de la escritura de las personas ciegas. Este hallazgo es altamente significativo en **la despatologización** del aprendizaje de la adquisición de la lectura en los sujetos ciegos.

Entre los emergentes respecto al cuerpo y el movimiento, resultantes del proceso de indagación planteado, podríamos referenciarlos desde lo macro y también desde lo micro de la Educación Física.

Desde un análisis macro con las dificultades que la Educación Física ha sostenido y sostiene en su adherencia irreflexiva, con posicionamientos positivistas, referenciados en marcos teórico-metodológicos asociacionistas y que implementando una didáctica tecnocrática, en la que prevalece el resultado del objetivo y no el proceso de apropiación de los aprendices, ha colaborado y colabora en la obturación la apropiación del cuerpo representado y operatorio. Estos constructos asociacionistas, parafraseando a Juan Ignacio Pozo (2010) *"aún gozan de una excelente salud."*

Desde el nivel micro operacional, funcional en tanto resultante de su posicionamiento paradigmático, la educación física emerge mostrando las marcas, las huellas de una historia de alfabetización y escolarización corporal que estallaron, se evidenciaron en esos cuerpos de los adultos jóvenes indagados, a través de un componente del esquema corporal, la orientación del cuerpo, visualizada en la función de lateralidad.

Esta función está representada por la capacidad de utilizar de modo competente, las nociones de derecha e izquierda, tanto en el cuerpo propio, como en la trasposición de dichas nociones al espacio. Al decir de modo competente estamos refiriéndonos a

los niveles prácticos de desempeño que un sujeto puede o podría realizar de acuerdo con lo esperado para su edad, sexo y entorno cultural. Estas operacionalizaciones, que comenzaron a evidenciarse gracias a los ítems de la evaluación planteados para la presente investigación, y que fueron expresados en la serie de emergentes funcionales, nos revelaron que el **59 % de los indagados poseen una lateralidad alterada o débilmente compensada.**

Con relación con las praxias, expresadas a través de las coordinaciones viso-manual-motoras, se constató la existencia de una alta complementariedad con el proceso de la lectura del Braille y, que a través de las historias del aprendizaje del código, los entrevistados manifestaron la falta de práctica y la escasa práctica reflexiva, en el sentido de Schön. Estos emergentes vinculados operarían como obstaculizadores en el adecuado proceso de alfabetización del código Braille.

Al triangular estos datos con las historias de alfabetización y escolarización y, con las dificultades en la adquisición del código Braille, las recurrencias son interesantes ya que los sujetos que poseen mayores alteraciones en los aspectos vinculados con cuerpo y el movimiento, revelan mayores dificultades en la adquisición del código y, curiosamente reflejan también vicisitudes obstaculizadoras, en algún momento de su alfabetización y escolarización. Es decir que los hallazgos nos revelan una vez más la imbricación entre lo somático y lo psíquico, entre los aspectos vinculados con la historicidad de los aprendizajes y su emergencia en el aquí y ahora.

A través de la dimensión trayectos de alfabetización y escolarización logramos capturar las nociones de alfabetización y escolarización que expresaron poseer los sujetos en estudio al momento de la entrevista. Las mismas, presentaban rasgos de

connotaciones vivenciales en simultáneo a las conceptuales, encontrándose en ellas diferentes niveles de construcción.

Las historias, referidas al propio proceso de alfabetización, se asimilan con la de escolarización, y en ellas encontramos remisiones a diferentes situaciones previas a las *vivencias* de escolarización, donde *otros significativos* acompañaron y/o participaron con su presencia en la constitución de las primeras huellas, tales como: padres que enseñaban, hermanos mayores que leían, tíos y abuelos que ayudaban, entre otros, como protagonistas de esos recorridos.

Dichas imágenes y recuerdos significativos, permitieron evidenciar la calidad de los recorridos relatados, destacándose las dificultades de los procesos de aprendizaje y/o escolarización. Las dificultades en la escolarización primaria, estaban mayormente referidas a dificultades con matemáticas o lengua. Excepcionalmente algunos sujetos refirieron problemas de integración, y uno al incumplimiento de tareas. Inferimos de los discursos relevados que, en tres estudiantes, dichas dificultades fueron internalizadas como huellas profundas transformadas en sensación de fracaso o "trauma".

Con relación al nivel secundario, los hallazgos indican que, al mismo, atribuyen la idea de mayor nivel de complejidad y exigencia, apareciendo dificultades de aprendizaje en la mayoría de los sujetos entrevistados, en asignaturas del área de las matemáticas, seguidas de lengua, física, química, inglés y contabilidad.

Respecto del trayecto universitario que actualmente transitan, algunos estudiantes manifestaron poseer dificultades: con lengua y expresión escrita, o con situaciones de desconocimiento del plan de estudios y el sistema de correlatividades.

La dimensión aprendizaje y conocimiento del Braille nos permitió conocer los significados atribuidos al Braille, a su enseñanza y aprendizaje, las dificultades vivenciadas y las estrategias de solución ensayadas.

En primer orden, encontramos que, con excepción de un estudiante, dijeron expresaron que no lo conocían con precisión pero habían escuchado sobre el tema, o se imaginaban en qué consistía, y en pocos casos expresaron no haber tenido *ni idea*.

Las experiencias de aprendizaje, permiten identificar los efectos favorables en relación con el saber producido en cada entrevistado, al considerar por ejemplo, que su experiencia de aprendizaje ha operado a modo de efecto bisagra en su formación profesional, o que se dieron cuenta no resultarles atractivo trabajar con *este tipo de discapacidad*.

Respecto de los recuerdos de las estrategias de enseñanza, de modo generalizado recuerdan: el uso de la regleta; la enseñanza de la escritura seguida de la lectura; el aprendizaje de algunas letras, luego palabras y posteriormente frases y números. Los aprendizajes aparecen referidos como actividad individual, si bien se llevaron a cabo en un grupo-clase. En la reconstrucción consciente, cada sujeto expresó que tuvo que elaborar individualmente la propia estrategia de aprendizaje acorde a sus posibilidades y/o experiencias.

También dejaron entrever otras situaciones no conscientes, compuestas por la presencia de relaciones entre pares que indicaban implicación de lo social en el aprendizaje, donde la presencia de los compañeros operó como un "otro" con quien poder compartir, a modo de interacción entre un sujeto que aprende y otro que enseña. Esta presencia no consciente de producciones que operan como parte de una red de comunicación e intercambio, no llegaron a imponerse como

concepción de aprendizaje donde las situaciones de apoyo entre pares, independientes de la presencia y/o directiva de los docentes, más allá de lo esporádico.

En su mayoría, refirieron algún tipo de dificultad en el aprendizaje, las cuales estaban referidas mayormente con la lectura más que con la escritura, como así también confusiones en la simultaneidad de la información (forma escrita y forma leída).

Frente a ellas, las formas de resolución referidas se reducen a dos: o memorizando las formas de escritura, situaciones experimentadas por la mayoría de los sujetos; o armando dos "tablas a la vista", la de lectura y la de escritura, además de otros recursos como resaltar en colores, estrategias propias del pensamiento concreto. Predominaron las alternativas individuales, como así también memorización por repetición según cómo se escribe, aunque también dejaron soslayar la semejanza con los primeros aprendizajes escolares, los cuales previamente fueron significados negativamente como retrógrados y reproductivos. Pero al re-significar las experiencias más recientes, asociadas con el aprendizaje del Braille, lo antes "criticado", lo memorístico y/o repetitivo, termina siendo aceptado "como la mejor forma de aprender".

Las sugerencias emitidas por los entrevistados con relación a la enseñanza y aprendizaje del Braille, estuvieron referidas principalmente a la idea de que el contenido específico se transforme en asignatura, por considerarlas de suma importancia para la formación y al igual que sucede con Lengua de Señas. Se soslaya la argumentación referida a la insuficiencia de tiempo adjudicado a la cátedra y la necesidad de dar continuidad a su formación en el tema durante los subsiguientes años de estudio. Podríamos pensar que los estudiantes lo vivencian como

“contenido subvaluado” institucionalmente desde el propio proyecto de formación, y frente a ello proponen una forma de reparación transformándola en una asignatura que les provea mejores condiciones para su apropiación.

A partir de los hallazgos expresados, inferimos que el trabajo desarrollado desde las trayectorias de vida, produjo también en los estudiantes efectos de reflexión: tomando distancia de los modos en que se alfabetizaron en su infancia; asumiendo críticas a la perspectiva tradicional de entonces; defendiendo la posibilidad de apropiarse de posturas constructivistas como abordaje didáctico óptimo. Pero, como lo hemos expresado, al momento de analizar el aprendizaje del código Braille retornan a otorgar importancia al acto mecánico de la repetición y reproducción.

Esta incipiente o inestable postura reflexiva podría ser el resultado del “bombardeo” académico existente en la carrera, respecto de difundir lo “políticamente correcto” adoptando estrategias de aprendizaje y enseñanza provenientes de la perspectiva constructivista. Estas situaciones hacen posible la reflexión cuando se visualiza a cierta distancia los propios procesos de alfabetización escolar, pero no lo logran imponerse frente a las situaciones de aprendizaje más próximas o recientes; es decir, permanecen ocultas y perdurables operando como matrices de base.

Desde el recorte de la Didáctica de la Lengua, teóricamente se coloca en tensión lo siguiente:

¿Es el Braille un código de transcripción?

Nos planteamos que, visualizarlo de una u otra forma estará asociado a las concepciones de enseñanza y aprendizaje que poseen los docentes y, por ende, con las estrategias que se propongan para su adquisición. Concebirlo como sistema de

representación, implica que su aprendizaje es entendido como apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, como un aprendizaje conceptual; considerarlo como código de transcripción, implica concebir su aprendizaje como adquisición de una técnica.

Sustentados parcialmente en los aportes de Alisedo, Melgar y Chiocci (1994), definimos provisoriamente a la lengua escrita como sistema de representación complementario de la lengua fónica u oral correspondiente, eventualmente paralelo a ésta, y semióticamente autónomo. La complementariedad de los sistemas de concreción de la lengua es la que nos permite la selección del más adecuado de los dos ante cada situación comunicativa determinada: en consonancia con las mismas autoras, la lengua escrita es *en sí misma y por sí misma* portadora de sentido, porque establece relaciones arbitrarias entre significantes (formas o grafías) y significados o conceptos, sin la intervención del código oral.

A partir de estas consideraciones, hemos elaborado una constelación de términos sobre las prácticas de lenguaje en su forma escritural. En tal sentido, sostenemos como **conjetura** que, también en la enseñanza del código Braille dirigida a estudiantes sin deficiencia visual, conocer la lengua escrita implica una activa intervención del sujeto lingüístico: en el marco de los contextos en los que se desempeña para usarla *funcional e instrumentalmente* con un significado real (1), teniendo en cuenta los *conocimientos sobre la misma* que posee (2), desarrollando estrategias que tomen de modelos a otros *sujetos* lectores y escritores para participar de *situaciones retóricas* leyendo y escribiendo con *propósitos* diversos diferentes *formatos textuales* (3) que se enmarquen o se inscriban en determinados *géneros discursivos* (4).

Aportes en relación a los hallazgos del código y la educación especial.

A partir de las interpretaciones sobre las dificultades de aprendizaje del código Braille en alumnos no ciegos de la carrera de Profesorado en Educación Especial, compartimos como **conjetura** desplegada por el equipo de lenguaje, que: "conocer la lengua escrita implica una activa intervención del sujeto lingüístico en los contextos en los que se desempeña para usarla *funcional e instrumentalmente* con un significado real, teniendo en cuenta los *conocimientos sobre la misma* que posee, desarrollando estrategias que tomen de modelos a otros *sujetos* lectores y escritores para participar de *situaciones retóricas* leyendo y escribiendo con *propósitos* diversos diferentes *formatos textuales* que se enmarquen o se inscriban en determinados *géneros discursivos*."

Por otra parte, en función de los hallazgos y la triangulación realizada con el área del cuerpo y movimiento, podemos plantear como una propuesta interesante, el trabajar inicialmente, antes de introducirnos en el contenido específico del código braille, nociones del esquema corporal, espacio, coordinación viso-oculo-motora, la transposición dinámica, etc. Lo que beneficiaría a posteriori en la adquisición del código, disminuyendo la aparición de dificultades recurrentes halladas en el proceso de la presente investigación.

Consideramos, teniendo en cuenta los ítems relevantes de ésta conclusión, que esta es una propuesta de apertura para la construcción una Didáctica del Braille dirigida a personas sin deficiencia visual, futuros profesionales del campo de la Educación Especial, que en su futuro rol profesional se encuentra la necesidad de realizar adecuaciones curriculares, de las cuales

el Braille es la primordial de Acceso para las personas con discapacidad Visual.

Pág. 125 y 126 corresponde a "Notas" en documento impreso.

Pág. 125 y 126 corresponde a “Notas” en documento impreso.

BIBLIOGRAFÍA

- ALISEDO GRACIELA: S. MELGAR Y C. CHIOCCIO (1994). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- AGUERRONDO, Inés. (1987). Re-visión de la escuela actual. Bs. As: Centro Editor de América Latina.
- ARDOINO, J. (2005). Complejidad y Formación Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- ARDIONO, J. (1991). El Análisis Multirreferencial. *En Ardoino J. et al. SCIENCES DE L'EDUCATION, SCIENCES MAJEURES. ACTES DE JOURNEES D'ETUDE TENUES A L'OCCASION DES 21 ANS DES SCIENCES DE L'EDUCATION.* Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education, 1991, pp. 173-181.
- BAJTIN, M. (2008). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARBOZA MOREIRA, A. (1999) Propuesta Educativa - Dossier - Didáctica y Currículum: nuevas tendencias. Año 10 – Nº 20 – Junio 1999. Pág. 24
- BARTHES, ROLAND. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En: Silvia Niccolini (comp.). *El análisis estructural.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BARTHES, R. (1997). El grado cero de la escritura. Madrid. Siglo XXI
- BERTAUX, DANIEL. (1986). Los relatos de vida en el análisis social. En: Aceves, Jorge (compilador). *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos.* México: Instituto Mora-UAM. Pp.136-148
- BERSTEIN, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural. Edit. El Roure, S.A. Colección Apertura. Barcelona. España.
- BOURDIEU (1991), El sentido práctico. Madrid. Taurus.
- BRUNER, J.S. (2000). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva, 1ra. Reimpr., Ed. Alianza, Madrid.

- BRUNER, J.S. (1963). El proceso de la educación. MÉXICO.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Ediciones Morata. Madrid.
- CAMILLONI, A. W. de, y otros. (1996). Corrientes Didácticas Contemporáneas. Paidós. 1988.
- CASSANY, D. (1998). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Buenos Aires. Paidós
- CERETTA, M. G. Y CANZANI, J. (2009). Revisión y actualización de conceptos sobre alfabetización informacional. Disponible el 18/04/11 en:
http://www.eubca.edu.uy/materiales/servicio_de_informacion_y_consulta/alfin_para_sic.pdf
- CONTRERAS, D. J. (1990). La didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje. En *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción a la didáctica*, Akal, Madrid.
- DAVINI, M. C. (1988). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. 1988.
- DAVIÑA, L. R. (1999). Adquisición de la Lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías. Editorial Homo Sapient. Rosario. Argentina.
- DAY, CH. (2005). Los docentes como investigadores. En: *Formar docentes, cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Capítulo 2. Madrid. Editorial Nancea. Pág. 55.
- DE ALBA, Alicia (1990). Teoría y Educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. En: *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. (1996) México. CESU-UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1995). Didáctica: Aportes para una polémica. Aique. Bs. As. En *Glosas Didácticas N° 8. 2002 Replanteos actuales en el campo de la didáctica: del paradigma normativo a la producción de conocimiento para la comprensión y mejoramiento de la enseñanza*. Autora: Glenda Morandi Arnold. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

- ELISSALDE, E. (1992). Un joven llamado Louis. Montevideo. Fundación Braille del Uruguay.
- FENSTERMARCHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittcock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires. Cap. 3. Página 157.
- FERNÁNDEZ, M. DEL ROSARIO Y RODOLFO R. HACHÉN. (1997). De la capacidad a la convención: la lectura y la escritura en espejo. En: Fernández, M. del R. y otros: *Lenguaje cognición e identidad en el ámbito escolar*. Serie Lingüística y Educ. Ctro de Estudios de Adquisición del Lenguaje. F. de Humanidades y Artes U.N.R. Rosario: Juglaría
- FERREIRO, EMILIA (1997): Alfabetización Teoría y Práctica. México: Siglo XXI
- FERRY, GILLES. (2004). Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores. Serie los Documentos Ediciones Novedades Educativas Buenos Aires. Argentina.
- FUENTES HERNÁNDEZ, J. (1995). Método Alameda: maduración lecto-escritora para alumnos ciegos y deficientes visuales de tres a seis años. p.102-
<http://biblioteca.universia.net/irARecurso.do?page=http%3A%2F%2Fwww.redined.mec.es%2Foai%2Findexg.php%3Fregistro%3D008200120771&id=38115613008200120771oai:redined.mec.es:00820012077184-87277-99-3>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991) El Currículum: una reflexión sobre la práctica - Ed. Morata. Madrid – Cap. IV.
- GRUNDY, S. (1991). Producto o praxis del currículum. Ediciones Morata. Madrid.
- HALLIDAY, M. A. K. (2001): El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado. Buenos Aires: FCE
- KANT, I. (1978). Crítica de la razón pura (trad. esp. de Pedro Rivas), Madrid, Alfaguara. En: Martínez Liébana, I.- Polo Chacón, D. (2004) *Guía Didáctica para la Lecto-escritura braille*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), Dirección General, Dirección de Educación. Madrid.

- KATZ, D. (1925). Der Aufbaü der Tastwelt, Leipzig, Barth. En Ismael Martínez Liébana- Delfina Polo Chacón. (2004). *Guía Didáctica para la Lecto-escritura braille*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), Dirección General, Dirección de Educación. Madrid.
- KERBRACHT-ORECCHIONI, K. (1997). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: Edicial
- KORNBLIT, ANALÍA (2007): Metodología cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. 2ª edic. Buenos Aires: Diblos
- LE BOULCH, J: (1978). Hacia una ciencia del movimiento humano. Edit. Paidós.
- LE BOULCH, J (1983). El desarrollo psicomotriz de los 0 a los 6 años. Edit. Doñate. Madrid.
- LE BOULCH, J. (1986). La educación psicomotriz en la escuela primaria. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- LEVIN, E: (1991). La clínica psicomotriz. Edit. Nueva Visión. Bs As
- LONSKY-FERRER, 1995. EN: SAUTU, R. (1999) (Comp). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Edit. Belgrano. Buenos Aires.
- MARTÍNEZ- LIÉBANA, I. Y POLO CHACÓN, D. (2004). Guía didáctica para la lectoescritura Braille. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), Dirección General, Dirección de Educación. Madrid.
- MARTÍNEZ-LIÉBANA, I. (1999). Condillac: conocimiento y mundo externo. En: *Endoxa*, nº 11, pp. 297-320. (1999-2000). *El ciego de Molyneux: un problema metafísico sobre interconexión sensorial*. Contextos (Universidad de León), XVII-XVIII/33-36, PP. 153-173.
- MELGAR, S. (2011). Una metodología para el compromiso con la alfabetización de adultos - Sara Melgar, Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible el 18/04/11 en <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/seminarios/Una%20metodolog%C3%ADa%20para%20el%20compromiso%20con%20la%20alfabetizaci%C3%B3n%20deadultos.pdf>

- MERÍ, Á y Otros (2005). Fundamentos de fisiología de la actividad física y el deporte. Editorial Médica Panamericana. Argentina.
- MONTORO, J. (1991). Los ciegos en la historia. T. I, Madrid, ONCE.
- MORENO, M. L. (2005). Educación física en el discapacitado. Landeiras Ediciones S.A. Bs. As.
- ORTEGA, J. L. Y RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2011): Estructuración del contenido en la escritura Braille. En Revista Iberoamericana de Educación / Número 55/2 (Boletín 55/2 15/03/11) / RIE digital. ISSN: 1681-5653. Disponible el 18/04/11 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3239Ortega.pdf>
- PANAIÁ, MARTA. (2004). El aporte del uso de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. En: *Investigaciones sociales*. AÑO VIII N° 13, pp. 335-356 [UNMSM / IIHS]. Lima. Disponible en : http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/72/ojeda_hernando,-f.pdf date: 2011-03-31.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983). Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. España.
- QUIROGA, Ana (1985). Enfoques y perspectivas en psicología social. Ed. Cinco. Buenos aires
- QUIROGA, Ana (1985). El sujeto en el proceso de conocimiento. En: <http://sites.google.com/site/continuaraprendiendo/Home/Elsujetoenelprocesodeconocimiento-Quiroga.doc>.
- RIGAL, ROBERT. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria. INDE Publicaciones. España.
- RIVAS PEDRO. (1978). Crítica de la Razón Pura. S.D.
- SANJURJO, L. Y RODRÍGUEZ, X. (2003). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- SAUTU, R. (1999) (Comp). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Edit. Belgrano. Buenos Aires.
- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Edit. Paidós. Madrid.
- SEPÚLVEDA RUIZ M; RIVAS FLORES, J. (2003) Voces para el cambio. La biografía como estrategia de desarrollo profesional. En: *Conocimiento, Ética y Esperanza*. Miguel Ángel Santos Guerra; Remedios Beltrán Duarte (coords.). Estudios y Ensayos 82 (colección). Universidad de Málaga. Servicios y Publicaciones Universidad de Málaga. 2º parte Escuela y Sociedad.
- SIMARD, CARON, C., SKROTZKY, F. (2003). Actividad física adaptada. Ed. INDE. Barcelona-España,
- SIMÓN RUEDA, C.; OCHAÍTA, E. Y HUERTAS MARTÍNEZ, J. (1995). El sistema Braille: bases para su enseñanza-aprendizaje. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2941799>. Fundación Infancia y Aprendizaje
- SOUTO DE ASCH, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- SOUZA, M. S. (2007). La centralidad del estado del arte en la investigación científica. *La construcción del objeto de estudio*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata. Anclajes.
- STENHOUSE, LAWERENCE. (1984). Investigación y Desarrollo del Currículum. Morata. Madrid. España.
- SOLÉ. I. (2009). Estrategias de lectura. Barcelona. Graó.
- TEBEROSKY, ANA Y LILIANA TOLCHINSKY (1995). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana.
- TOULMIN (1977). La evolución de los conceptos. Alianza. Madrid. España.
- VISCA, J (1985). Clínica psicopedagógica. Edit. Miño y Dávila. Bs. As.



ANEXOS

ANEXO I

PLANILLA DE DATOS EVALUACION DIAGNÓSTICA

Nº	ALUMNOS CODIGO	EVALUACION DIAGNOSTICA														TOTAL		
		LATERALIDAD										COORDINACIÓN						
		EXPLORACION						INTERIORIZACION				TRANSPOSICION AL ESPACIO		PUNTERIA EN ALGUN PTO	PUNT. EN ALGUNO DE LOS 6 PTO		PUNZON MD	PUNZON MI
		FUERZA		DISTANCIA Y HAB		VELOC. DE PREHEN.		ESPEC.		NO ESPEC.		ESTÁT.	DINÁMICO					
		D	I	D	I	D	I	D	I	D	I							
1	APS1																	
2	ABA2																	
3	AJE3																	
4	FGR4																	
5	FPS5																	
6	GRG6																	
7	GMC7																	
8	GJG8																	
9	LSM9																	
10	MAM10																	
11	MSA11																	
12	MMC12																	
13	PCR13																	
14	PC14																	
15	RYD15																	
16	RNJ16																	
17	RAC17																	
18	SRS18																	
19	SME19																	
20	WCN20																	
21	YLY21																	
22	ZLM22																	
23	ZMA23																	
24	RMF24																	
25	BAC25																	
26	AAB26																	
27	VH27																	
TOTAL																		
%																		
CODIGO:	1: + DE 5M 0: - DE 5M	1: LO LOGRA 0: NO LO LOGRA				1: RESUELVE LA COSIGNA 0: SE OBS. DIFICUL. EN RESOLVER CONSIG.				1: LO LOGRA 0: NO LO LOGRA		1: 60 O + 0: - de 60						

ANEXO II

GUIÓN DE ENTREVISTAS (Trayectorias de escolarización)

¿Cuáles son tus recuerdos más significativos durante tus trayectos de escolarización?

¿Recordás alguna otra experiencia de los inicios de tu escolarización?

¿Tuviste alguna dificultad de aprendizaje?

¿Cómo fue tu pasaje de la primaria a la secundaria?

¿Cómo fue tu pasaje de la secundaria a la Universidad?

En este trayecto, ¿tuviste dificultades con alguna asignatura?

¿Qué entendés por alfabetización?

¿Cómo fue tu alfabetización?

¿Qué significaba para vos el Braille antes de comenzar a cursar la materia? ¿y después de cursarla?

¿Qué te generó tu experiencia de aprendizaje del Braille?

¿Recordás cómo enseñaban las profesoras?

¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo las resolviste?

¿Cómo te diste cuenta de las dificultades?

¿Qué recomendaciones podés hacer respecto de la enseñanza del Braille?

ANEXO III

CUADRO INTEGRADO DE DATOS

SUJETOS EN ESTUD.	ERRORES EN ESCRITURA	ERRORES EN LECTURA/ TRADUCCIÓN	EDUCACION PARA EL MOVIMIENTO	TRAYECTORIAS DE VIDA	
				TRAYECTOS ALFABETIZACIÓN/ ESCOLARIZACIÓN	APRENDIZAJE BRAILLE
APST	-Sin errores.	-Confunde "e" por "i". INVERSIÓN -Confunde "i" por "e". INVERSIÓN -No reconoce letra "é". NO RECONOCIMIENTO -Confunde letra "s" por "m". CONFUSIÓN	Diestra y lateralizada		
ABAZ	-Escribe la "n" con los ptos. 134 (letra m). CONFUSIÓN -Invierte la "á", la escribe con los ptos. 23456 (letra "ú"). INVERSIÓN -No utiliza signo de mayúscula en nombres propios. OMISIÓN MAYUSCULA	-Confunde "e" por "i". INVERSIÓN -No reconoce letra "ó". NO RECONOCIMIENTO	Diestra pero su problema estaría en las imágenes mentales dinámicas y anticipatorias	Deline Alfabetización como: ... <i>Aprendizaje-enseñanza de la escritura y lectura.</i> Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización , no aporta datos. Lugar Escolarización: Posadas Problemas de escolarización: No se presentaron en el nivel primario, aunque considera que la misma se caracterizó por... <i>demasiada repetición.</i> Sobre los demás niveles, no los refiere.	Antes de cursar la Asignatura tomo un curso de Braille en el CRC. Después de cursar , le pareció muy importante comprender que los ciegos puedan acceder al currículum. Considera que se siente más capacitada. Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: le resultó más difícil aprender en el CRC. En clase pudo aprender con más tiempo. Fue más la repetición x la fijación. ... <i>Enseñaban 1ro cómo se escribe y después cómo se lee.</i> Dificultades y formas de resolución: Trabajaba con ayuda memoria, con las letras a la vista y posibilidades de copiar. Aprender 1ro cómo se escribe y después cómo se lee le confundió.
AJE3	-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN -La letra "h" la representa con los ptos. 1235 (letra "r"). CONFUSIÓN -La letra "i" la representa con los ptos. 125 (letra "h"). INVERSIÓN - No utiliza signo de mayúscula en nombres propios. OMISIÓN -La letra "s" la representa con los ptos. 156. INVERSIÓN -La letra "i" la representa con los ptos. 16. INVERSIÓN	-No reconoce la letra "ó" traduce como "o". CONFUSIÓN -No reconoce la letra "i". NO RECONOCIMIENTO -No reconoce la falta de espacio entre palabras. NO RECONOCIMIENTO -No reconoce la letra "s". NO RECONOCIMIENTO -Confunde "e" por "i". INVERSIÓN	Diestra y lateralizada		
FGR4	- La letra "q" la representa con los ptos. 13456 (letra "y"). CONFUSIÓN - La letra m la representa con los ptos. 12345 (letra "q"). CONFUSIÓN	-Letra "o" la traduce como "o". CONFUSIÓN -Letra "i" la traduce como "o". CONFUSIÓN -No reconoce "é" y "y". NO RECONOCIMIENTO	Diestra y lateralizada. Su problema es de coordinación espacio y objeto (inversión?)		
FPS5	-Sin errores.	-Confunde "e" por "i". CONFUSIÓN	La velocidad de prehensión podría		

		-Traduce letra a letra.	Indicar su predisposición diestra, pero no así la fuerza y la habilidad. Respecto a la interiorización está lograda con izquierda, pero se observa un decalage. Déficit en la exploración e interiorización.		
GRG6	<p>-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN</p> <p>- La letra "e" la representa con los ptos. 24 (letra "i").</p> <p>INVERSIÓN</p> <p>- La letra "é" la representa con los ptos. 145 (letra "d").</p> <p>CONFUSIÓN</p> <p>- La letra "d" la representa con los ptos. 124 (letra "f").</p> <p>INVERSIÓN</p> <p>-La letra "s" la representa con los ptos. 124 (letra "f") o ptos. 1234 (letra "p"). CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "ó" la representa con los ptos. 1356 (letra "z") y con los ptos. 13456 (letra "y").</p> <p>CONFUSIÓN</p> <p>- La letra "h" la representa con los ptos. 1256 (letra "ü").</p> <p>CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "v" la representa con los ptos. 134 (letra "m").</p> <p>CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "f" la representa con los ptos. 125 (letra "h").</p> <p>CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "m" la representa con los ptos. 124 (letra "f").</p> <p>CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "d" la representa con los ptos. 124 (letra "f"). INVERSIÓN</p>	<p>-No reconoce signo de mayúscula NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-Confunde "i" por "e".</p> <p>INVERSIÓN</p> <p>-No reconoce "s" e "i" ("sí") NO RECONOCIMIENTO</p>	<p>Falta de ajuste en la fase de interiorización no especular. Aparece falta de ajuste en relación con las evaluaciones vinculadas con imágenes dinámicas anticipatorias. Diestra compensada.</p>		
GMC7	<p>- La letra "f" la representa con los ptos. 125 (letra "h").</p> <p>CONFUSIÓN</p> <p>- No utiliza signo de mayúscula en nombres propios. OMISIÓN</p>	-Traducción correcta.	Diestra y lateralizada	<p>Define Alfabetización como: <i>Proceso que se da durante la educación...lo habilita para desenvolverse en la sociedad</i></p> <p>Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, expresó: <i>Aprendí de mi mamá, era docente. Me ayudaba, me corregía.</i></p> <p>Lugar Escolarización: Otra Provincia</p> <p>Problemas de escolarización: No los tuvo en ninguno de los niveles. Considera que los métodos de aprendizaje escolar: <i>...eran anticuados... Repetición y memorización.</i></p> <p>Carrera previa a Educación Especial: Terminó un terciario.</p>	<p>Antes de cursar la Asignatura: <i>Siempre me interesó Braille y Lengua de Señas. Me llamaba la atención.</i></p> <p>Después de cursar, considera que es una herramienta muy importante para su carrera.</p> <p>Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: 1ro qué era el Braille. Símbolos con 6 puntos. Cómo se escribe dando vuelta la hoja y x los puntos. Ejercicios con palabras y letras.</p> <p>Dificultades y formas de resolución: Cada uno trabajaba sólo en su carpeta. <i>Algunos errores yo me daba cuenta sola y otros me los señalaba la profesora.</i></p> <p>Sugerencias Se le tendría que dar más importancia en la carrera. Falta más</p>

					practica, perfeccionamiento.
GJGB	-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN -La letra "s" la representa con los ptos. 1234 (letra "p"). CONFUSIÓN -La letra "o" la representa con los ptos. 1236 (letra "v"). CONFUSIÓN	-Traducción correcta.	Diestra compensada. Imagen dinámica anticipatoria con relación al espacio no resuelta		
LSM9	-La letra "n" la representa con los ptos. 245 (letra "j"). INVERSIÓN -La letra "n" la representa con los ptos. 1246 INVERSIÓN. -La letra "m" la representa con los ptos. 146 INVERSIÓN	-Confunde "r" por "e". INVERSIÓN	Diestra compensada. Imagen dinámica anticipatoria no resuelta. Déficit de transposición y problemas de coordinación viso motoras	Define Alfabetización como: ... la lectoescritura. Enseñar y aprender eso. Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, contó con acompañamiento de su familia. Además, ...vivía cerca de la escuela. <i>Mi mamá es docente. Mi papá me leía mucho.</i> Lugar Escolarización: Interior Provincia Problemas de escolarización: En la primaria no tuvo problemas; <i>Aprendí por repetición. Me aburría.</i> En el secundario le resultó difícil Matemática y Filosofía Antes de Educación Especial comenzó con Psicología en otra Provincia. Dejó por problemas de salud.	Antes de cursar la Asignatura: ...pensaba en el Braille como un método para leer, y escrituras en libros. Después de cursar, aunque dice que no le gustó, le ...generó cambio de conciencia. Refiere no recordar cómo enseñaban los docentes. Dificultades y formas de resolución: <i>No me gustaba el ábaco. La Prof. me enseñó como se usa.</i>
MAMTU	-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN -Deja espacio entre el signo de exclamación o interrogación y el comienzo de la palabra. OMISIÓN	-Confunde "e" por "r". INVERSIÓN	Diestra y lateralizada	Define Alfabetización como: <i>Aprender a leer y escribir</i> Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, refirió a sus hermanos mayores, le enseñaban Inglés y la ayudaban desde pre-escolar. Lugar Escolarización: Posadas Problemas de escolarización: En la primaria, sucesivos cambios de escuela. En el secundario: no completaba las carpetas y tenía dificultades con Matemática e Inglés.	Antes de cursar la Asignatura: ...escuché hablar sobre Braille a compañeros más grandes. <i>Me imaginaba difícil.</i> Después de cursar, ...Me encantó. <i>Nos gustó la forma en que enseñaron.</i> Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: refirió que una parte aprendió en la cátedra y otra en CRC. 1ro trabajo con regleta y punzón, 1ro escrito, los cuadrados y los 6 puntos. Después letras y reversibilidad. Dificultades y formas de resolución: <i>Dificultades con las letras espejo. Me di cuenta cuando los Prof corrigieron mi carpeta. No me costó rendir.</i> Sugerencias: ... <i>Se tiene que abordar mucho tiempo, es muy importante.</i>
MSA11	-La letra "g" la representa con los ptos. 2356. CONFUSIÓN - La letra "f" la representa con los ptos. 235. CONFUSIÓN -La letra "d" la representa con los ptos. 124 (letra "f"). INVERSIÓN -La letra "ú" la representa con los ptos. 12356. INVERSIÓN -La letra "q" la representa con los	-No reconoce el error (traduce correctamente la palabra pero no como está escrito). NO RECONOCIMIENTO -Confunde "i" por "e". INVERSIÓN	Diestra compensada. Imagen dinámica anticipatoria no resuelta, transposición no lograda y problemas de coordinación viso		

	<p>ptos. 12356. CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "h" la representa con los ptos. 124 (letra "f"). CONFUSIÓN</p> <p>-El signo mayúscula lo representa con los ptos. 13 (letra "k"). INVERSIÓN</p>		<p>motora manual.</p>		
MMCTZ	<p>-No utiliza signo de mayúscula en nombres propios. OMISIÓN</p>	<p>-Traducción correcta</p>	<p>Diestra. Desde la fase de exploración hasta la transposición al espacio estático se manifiesta como ambidextra. En la transposición al espacio dinámico se define como diestra. Presenta problemas de puntería y en el punteado se manifiesta diestra.</p>		
PCR13	<p>- El signo mayúscula lo representa con los ptos. 13 (letra "k"). INVERSIÓN</p> <p>-La letra "m" la representa con los ptos. 1345 (letra "n"). CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "h" la representa con los ptos. 134 (letra "m"). CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "i" la representa con los ptos. 15 (letra "e"). INVERSIÓN</p>	<p>-No reconoce "o", la identifica como "o". Y lo señala como error. CONFUSIÓN</p> <p>-No reconoce la "é". NO RECONOCIMIENTO</p>	<p>Diestra y lateralizada</p>	<p>Define Alfabetización como: <i>... Todo lo que tiene que ver con el contenido, aprender a leer y a escribir...</i> Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, expresó que: Tenía hermanos mayores. <i>Aprendí mi nombre y letras sueltas, Dibujos.</i> Lugar Escolarización: Posadas Problemas de escolarización: En la primaria no. Recuerda que, <i>...la maestra de preescolar nos leía cuentos.</i> Sucesivos cambios de escuela. En el secundario, tuvo problemas con Contabilidad. Inició otra Carrera, previa a Educación Especial (Genética). Dejó el primer año por problemas con Matemática.</p>	<p>Antes de cursar la Asignatura: <i>...conocía por lo que me comentaban compañeros de otros años.</i> Después de cursar, piensa que: <i>...es una herramienta importante para personas ciegas. Uno tiene otra mirada.</i> Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: 1ro escritura, la regleta y usar la hoja. Dificultades y formas de resolución: La Prof me enseñó. No recordaba los puntos. Practicaba memorizando como se escribe. Sugerencias El nivel tendría que ser mayor al que nos dan, dedicándole más tiempo de cursado.</p>
PC14	<p>-La letra "q" la representa con los ptos. 12346. CONFUSIÓN</p>	<p>-Confunde "e" por "i". INVERSIÓN</p>	<p>Diestra lateralizada con dificultades en la coordinación viso motora.</p>	<p>Define Alfabetización como: <i>...Aprender a leer y escribir.</i> Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, expresó que: <i>... tenía hermanos mayores; leía y escribía con ellos. Tenía una vecina maestra.</i> La madre es graduada del Profesorado de Educación Diferenciada Lugar Escolarización: Posadas Problemas de escolarización: No tuvo dificultades en ninguno de los niveles.</p>	<p>Antes de cursar la Asignatura, pensaba que <i>...era método para leer y escribir los ciegos.</i> Después de cursar: <i>...Me pareció fácil. Muy importante.</i> Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: <i>...1ro nos mostraron regla y explicaron 6 puntos, que se escribe de Derecha a Izquierda.</i> Dificultades y formas de resolución: <i>Al comienzo me costó reversibilidad. Me di cuenta que tenía errores cuando tenía que hacer ejercicios más complejos.</i> Sugerencias: <i>No me imagino otra forma de enseñar. Tiene que tener más práctica y ser materia específica.</i></p>

RYD15	<p>-La letra "d" la representa con los ptos. 124 (letra "f"). INVERSIÓN</p> <p>-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN</p> <p>- El signo mayúscula lo representa con los ptos. 13 (letra "k"). INVERSIÓN</p> <p>-La letra "n" la representa con los ptos. 2345 (letra "t") CONFUSIÓN.</p> <p>-La letra "d" la representa con los ptos. 345 (para cerrar paréntesis). CONFUSIÓN</p>	<p>-Confunde "e" por "i".</p> <p>INVERSIÓN</p>	<p>Diestra con dificultades en la transposición de las nociones al espacio.</p>	<p>Define Alfabetización como:</p> <p>...<i>Habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para poder apropiarse de la lengua escrita y oral. Dura toda la vida.</i></p> <p>Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, contó con acompañamiento y estimulación por parte de las tías, que eran docentes. En jardín ya leía los cuentos.</p> <p>Lugar Escolarización: Interior Provincia</p> <p>Problemas de escolarización: Considera que durante la primaria su aprendizaje fue <i>tradicional: copia y repetición.</i> Tuvo problemas con Matemática y conflictos entre pares. En el secundario tuvo problemas con Matemática, Física y Química; pudo aprobar con apoyo de profesor particular.</p>	<p>Antes de cursar la Asignatura,</p> <p>...<i>No tenía idea.</i></p> <p>Después de cursar, no le gustó. Expresa: ...<i>Prefiero otra discapacidad.</i></p> <p>Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: ...<i>Explicando que el sistema Braille utilizan las personas ciegas. Se basa en 6 puntos y se escribe a través de ellos. Hacíamos ejercicios y números. Simultáneamente escritura y lectura.</i></p> <p>Dificultades y formas de resolución:</p> <p>... <i>Al comienzo generaba dificultades. Me costaba recordar. Hice casilleros con una lista de cómo se escribía. No me gustaba.</i></p> <p>Sugerencias</p> <p>No cambiar nada. <i>No sé si hay otra forma de aprender.</i></p>
RNJ16	<p>-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN</p> <p>-La letra "s" la representa con los puntos 245 (letra "j"). CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "m" la representa con los ptos. 1345 (letra "n"). CONFUSIÓN</p>	<p>-No reconoce letra "l".</p> <p>NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-No identifica ausencia de letras (letra "u"). NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-No reconoce letra "m". NO RECONOCIMIENTO</p>	<p>Fase exploratoria diestra, fase de interiorización izquierda, y en el espacio orientado en movimiento alterado.</p>	<p>Define Alfabetización como:</p> <p><i>Proceso de aprendizaje de lectoescritura</i></p> <p>Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, expresó que aprendía con los hermanos mayores y la mamá, ...<i>me leían cuentos.</i></p> <p>Lugar Escolarización: Interior Provincia</p> <p>Problemas de escolarización: En la primaria, a partir de 4ºGº, después de cambio de escuela. Las Maestras eran monjas. Problemas con Lengua. En la secundaria tuvo problemas con Escritura, Física y Química.</p> <p>... <i>Aprendí con profesores particulares. Actualmente, en la carrera de Educación Especial tiene problemas con Escritura y Lengua</i></p>	<p>Antes de cursar la Asignatura,</p> <p>sabía que era Lectoescritura de ciegos, nada más.</p> <p>Después de cursar, considera ...<i>Importante para personas ciegas y otros que los rodeamos.</i></p> <p>Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: ...<i>Presentaron signo generador. Números que corresponden a cada letra. Aprendíamos escritura y también lectura.</i></p> <p>Dificultades y formas de resolución: ...<i>Me costó más la lectura que escritura. Con compañeras hicimos lámina con cómo se escribe y colocamos visible en la pared. Así practicábamos.</i></p> <p>Sugerencias</p> <p>Que sea un requisito de egreso.</p>
RAC17	<p>-La letra "d" la representa con los ptos. 124 (letra "f"). INVERSIÓN</p> <p>-No utiliza doble mayúscula para señalar que la palabra se escribe toda en mayúscula. OMISIÓN</p> <p>-No utiliza vocales acentuadas. OMISIÓN</p> <p>-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN</p> <p>-La letra "o" la representa con los ptos. 246. INVERSIÓN</p> <p>-La letra "ó" la representa con los ptos. 2346 (letra "é"). CONFUSIÓN</p>	<p>-Señala la letra "n" como error cuando está correcta. CONFUSIÓN</p> <p>-Traduce "educación" en vez de "educativo" señalando como error "f" (identifica como "c") "v" (identificando como "ó") y "o" (identificando como "n") CONFUSIÓN</p>	<p>Problemas en la transposición al espacio. Diestra.</p>	<p>Define Alfabetización como:</p> <p>Aprendizaje de lectoescritura.</p> <p>Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, refiere a sus hermanos mayores;</p> <p>...<i>hacíamos tareas. Mi papá portero, vivíamos en escuela.</i></p> <p>Lugar Escolarización: Interior Provincia.</p> <p>Problemas de escolarización:</p> <p>SI; en la primaria por cambios de escuela en zona rural;</p> <p>...<i>No me sentía parte.</i> En el</p>	<p>Antes de cursar la Asignatura,</p> <p>consideraba que tenía que ...<i>Aprender como los ciegos, con el tacto.</i></p> <p>Después de cursar: ...<i>Me gustaría seguir perfeccionado.</i></p> <p>Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: ...<i>Escribiendo en pizarrón. Explicaban ...cómo usar la regla, colocar la hoja, cómo se escribe y cómo leer. Escribiendo y leyendo a la vez.</i></p> <p>Dificultades y formas de resolución:</p> <p>...<i>Me costó aprender a usar regla.</i></p>

				secundario habia discriminación; problemas con Matemática e Inglés; ... <i>Un compañero nos daba apoyo escolar.</i> En Educación Especial, problemas con correlatividades de 1er año. Carrera previa. Intentó ingreso a Profesorado en Psicopedagogía. No aprobó examen ingreso.	<i>Continúa letras espejo. Practique mucho.</i> Sugerencias: ... <i>Me gustaría que se hable más de Braille.</i> Que sea una asignatura, que se difunda en escuelas comunes
SRS18	-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN -La letra h la representa con los pto. 124 (letra "f"). CONFUSIÓN -La letra "é" la representa con los pto. 2345 (letra "t"). CONFUSIÓN - La letra "s" la representa con los pto. 156 INVERSIÓN -La letra "p" la representa con los pto. 1456 INVERSIÓN -La letra "h" la representa con los pto. 245 (letra "j"). INVERSIÓN -La letra g la representa con los pto. 2356 INVERSIÓN	-Traducción correcta	Problemas en la transposición al espacio. Diestra. Problemas de coordinación viso óculo motora.		
SME19	-Sin errores.	-Traducción correcta	Diestra y lateralizada	Define Alfabetización como: ... <i>Aprendizaje de lectura y escritura. Comprensión de textos y conversaciones.</i> Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, relató: ... <i>Mi abuela me leía y compraba cuadernillos para la escritura. Inicé Jardín a los 3 años.</i> Lugar Escolarización: Otra Provincia Problemas de escolarización: Sí. Considera su aprendizaje como <i>tradicional.</i> En 6ºG° tuvo una maestra muy mala; ... <i>fue traumático, aprendía por el miedo.</i> El secundario cambió de escuela; ... <i>fue difícil al principio: Matemática e Inglés</i> Carrera previa: Comenzó Educación Especial en La Plata (Instituto de Formación Docente). Luego cambió a la actual por decisión propia.	Antes de cursar la Asignatura, pensaba en el Braille como: ... <i>Escritura de personas ciegas.</i> Después de cursar: ... <i>Me sirvió para aprender cómo escriben los no videntes. Relacionamos con ellos hace cambiar el pensamiento.</i> Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: ... <i>Escribíamos la A en un renglón entero. En el pizarrón escribían el cuadradito con los 6 puntos y explicaban significado de c/u. Explicaban lectura después que escribíamos. Luego practicábamos.</i> Dificultades y formas de resolución: ... <i>Me resultó complicado xq no es nuestro sistema. Me costó la reversibilidad. Hice un ayuda memoria con cómo se escribe.</i> Sugerencias: ... <i>Repetir es un buen método de enseñanza.</i>
WCNZ0	-No usa vocales acentuadas. OMISIÓN -No utiliza mayúscula en nombres propios. OMISIÓN -La letra "ó" la representa con los pto. 246 y con los pto. 146. CONFUSIÓN -La letra "f" la representa con los pto. 125 (letra "h"). CONFUSIÓN	-Traducción correcta.	Diestra y lateralizada		
YLY21	- La letra "a" la representa con	-No reconoce letra "e".	Diestra		

	<p>los ptos. 23456. INVERSIÓN</p> <p>-No utiliza doble mayúscula para señalar que la palabra se escribe toda en mayúscula. OMISIÓN</p> <p>-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN</p> <p>-No utiliza mayúscula para nombres propios. OMISIÓN</p>	<p>NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-Confunde "e" por "i". INVERSIÓN</p> <p>-Confunde "m" por "p". CONFUSIÓN</p> <p>-No reconoce letra "ó". Traduce como "o". CONFUSIÓN</p> <p>-Confunde "y" por "o". CONFUSIÓN</p>	<p>mecanizada. Con problemas en la fase de interiorización no especular. Fase de exploración diestra. Fase de interiorización lograda con izquierda</p>		
ZLM22	<p>-La letra "d" la representa con los ptos. 124 (letra "f"). INVERSIÓN</p> <p>-El signo de mayúscula lo representa con los ptos. 123 (letra "i"). CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "m" la representa con los ptos. 146 INVERSIÓN</p> <p>-La letra "n" la representa con los ptos. 1246 INVERSIÓN</p> <p>-La letra "o" la representa con los ptos. 246 INVERSIÓN</p> <p>-La letra "p" la representa con los ptos. 125 (letra "h"). CONFUSIÓN</p> <p>-No deja espacio entre palabras.</p>	<p>-Confunde "e" por "i". INVERSIÓN</p> <p>-Confunde la "u" por "ú". CONFUSIÓN</p> <p>-No reconoce letra "é". NO RECONOCIMIENTO</p>	<p>Diestra y lateralizada con problemas de coordinación viso motora</p>	<p>Define Alfabetización como:</p> <p>...Habilidades que tiene 1 persona para apropiarse de la lengua escrita y oral y cumplir con las exigencias de la sociedad.</p> <p>Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización: contó con el apoyo de la madre, la empleada y la abuela.</p> <p>Lugar Escolarización:</p> <p>Interior Provincia</p> <p>Problemas de escolarización: En la primaria, no. ...Aprendí a temprana edad, mis maestros eran muy buenos. El secundario cambió de turno; problemas con Inglés, Matemática, Física y Química.</p>	<p>Antes de cursar la Asignatura: ... no conocía mucho sobre el Braille; pensaba que era muy complicado y que teníamos que aprender con las manos, con el tacto.</p> <p>Después de cursar: ...me encantó, y al cursarla aprendí muchas cosas y pude dar cuenta de la importancia que tiene para nosotros y para nuestra futura práctica.</p> <p>Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: ...Empezaron con las letras, los signos y las combinaciones. Escribiendo y leyendo, como en la escuela, 1ro letras después oraciones.</p> <p>Dificultades y formas de resolución:</p> <p>Dificultades para escribir y leer. Problemas con reversibilidad. Resolvía a través de la práctica... Me daba cuenta cuando tenía que leer.</p> <p>Sugerencias</p> <p>Debería ser una materia, como Lengua de Señas.</p>
ZMA23	<p>-No utiliza mayúscula al iniciar la frase. OMISIÓN</p> <p>-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN</p>	<p>-No reconoce el error en "eductivo" (falta letra "a"). NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-No reconoce "é" (traduce como "e"). CONFUSIÓN</p> <p>-No reconoce el error en el signo mayúscula (está escrito con los ptos. 13). INVERSIÓN</p> <p>-Confunde la "coma" por el "punto". CONFUSIÓN</p> <p>-No reconoce el error en "terapético" (falta letra "u") NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-No reconoce la letra "i" NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-No reconoce la letra "ó" (traduce como "u"). INVERSIÓN</p> <p>-No reconoce el error en "slud" (falta letra "a") NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-La traducciones las hace bien en tinta</p>	<p>Diestra y lateralizada</p>		

		pero no señala los errores. NO RECONOCIMIENTO			
RMPZ4	-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN -No usa vocales acentuadas. OMISIÓN	-Confunde "r" por "e". INVERSIÓN	Diestra y lateralizada	Define Alfabetización como: ..No es solo saber leer y escribir, incluye tecnología y cultura Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, refiere: ...Mi hermana mayor me enseñaba a hacer cursiva con mi nombre. Lugar Escolarización: Otra Provincia Problemas de escolarización: En la primaria, por Problemas de salud estuvo un tiempo con reposo, al reintegrarse, ...me obligaron a leer frente a la directora, ...allí empecé a tartamudear hasta hoy... Aprendía por repetición, juego e imaginación. El secundario pudo hacerlo recién a los 18 años, porque los padres priorizaron al hijo varón. Trabajaba y estudiaba. Los profesores ayudaban. Problemas con: Lengua, Naturales, y expresión oral y escrita. En educación Especial tuvo problemas con Introd. a la Educ. Especial y Didáctica de la Lengua. Carrera previa: cursó Medicina hasta 2do año. Dejó por problemas familiares.	Antes de cursar la Asignatura, refirió: ...Nunca vi un ciego alrededor mío. Después de cursar: ...Conoci un aspecto no explorado, lo que significa aprender a través del tacto. Me definió la carrera...en qué especializame. Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: ...No recuerdo mucho. Cómo se escribe y cómo se lee. Dificultades y formas de resolución: ...Me costó hacer la carpeta; dificultades con revesibilidad; hice como se escribe y como se lee. Tengo memoria visual. Algunos errores yo me di cuenta y otros la Prof. Sugerencias: ...Que se tenga en cuenta la edad de los estudiantes. A los mayores les cuesta más.
BACZ5	-El signo de mayúscula lo representa con los ptos. 56. CONFUSIÓN	-Identifica la letra "a" como "punto". CONFUSIÓN -No reconoce el error en "educativo" (la palabra está escrita "aducativo"). NO RECONOCIMIENTO -No reconoce "é". NO RECONOCIMIENTO -No reconoce "p". NO RECONOCIMIENTO -Confunde "t" por "s". CONFUSIÓN -Confunde "e" por "i". INVERSIÓN -Confunde "coma" por "a". CONFUSIÓN -Confunde "m" por "n". CONFUSIÓN	Diestra mecanizada. Dificultades en la fase de exploración e interiorización. No logra la transposición dinámica. Presenta problemas de coordinación viso manual y viso motora.	Define Alfabetización como: ...Lectoescritura común escrita y oral. Lo básico para moverse en la sociedad. Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, contó con presencia de la madre. Aprendió a leer y escribir antes del jardín; también acompañaron los hermanos. Lugar Escolarización: Posadas Problemas de escolarización: En la primaria tenía problemas de integración,...Era poco sociable. En el secundario, problemas con Matemática, Inglés e Historia. Aprobó con Profesor particular. En Educación Especial, tuvo problemas en primer año porque: ...no conocía tema correlatividades. Perdí un año.	Antes de cursar la Asignatura: ... Escuché hablar, pero era algo muy lejano. Después de cursar: ...Me impactó. Es muy importante. Es como aprender otro idioma. Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: ...Presentaban las letras a través de generadores/escribían en pizarrón. Ejercicios y corrección. Dificultades y formas de resolución: ...No recordaba bien las combinaciones para escribir las letras. La reversibilidad no sé si resolví. Faltó práctica. Sugerencias: Hacer clases simuladas.

<p>AABZ6</p>	<p>-El signo mayúscula lo representa con los ptos. 36 (guión). CONFUSIÓN</p> <p>-No utiliza signo de mayúscula en cada letra cuando escribe siglas. OMISIÓN</p> <p>-La letra "n" la representa con los ptos. 1356 (letra "z"). CONFUSIÓN</p>	<p>-No reconoce la letra "é" (señala como error). NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-No reconoce el error en "terapético" (falta letra "u"). NO RECONOCIMIENTO</p> <p>-Confunde "i" por "e". INVERSIÓN</p> <p>-Confunde "n" por "m". CONFUSIÓN</p>	<p>Diestra</p> <p>compensada si bien logra la literalidad tiene dificultades con la transposición dinámica.</p>	<p>Define Alfabetización como:</p> <p>...Proceso de enseñanza que tiene un alumno. Iniciación escolar.</p> <p>Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización: no contó con apoyo de la familia, la madre trabajaba y su hermana mayor también. Empezó su alfabetización en guarderías.</p> <p>Lugar Escolarización:</p> <p>Posadas</p> <p>Problemas de escolarización:</p> <p>En la primaria tuvo que rendir Matemática y Lengua... Te queda trauma y vergüenza. El secundario nunca repitió, ... pasaron pocas cosas importantes. En Educación Especial tiene problemas con Lengua; ... Soy media baka.</p> <p>Carrera previa: Inició otra carrera. Cursó sólo 1 año.</p>	<p>Antes de cursar la Asignatura:</p> <p>...Sólo sabía que era un código.</p> <p>Después de cursar, Me gustó.</p> <p>Resultó toda una revolución.</p> <p>Interesante. Me gustaría saber más</p> <p>Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: ...Comenzaron por vocales y algunas letras para formar palabras. 1ro escritura convencional después palabras cortas.</p> <p>Dificultades y formas de resolución:</p> <p>...Me costó la escritura. Es difícil memorizar. Cambiar la regleta. Me daba cuenta cuando intentaba leer.</p> <p>Pedía ayuda a compañeros.</p> <p>Sugerencias: Debería durar más. Es difícil, no sé si hay otra forma de enseñar.</p>
<p>VH27</p>	<p>-No utiliza signo de mayúscula. OMISIÓN</p> <p>-No deja espacio entre palabras. OMISIÓN</p> <p>-La letra "u" la representa con los ptos. 1236 (letra "v"). CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "m" la representa con los ptos. 1345 (letra "n"). CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "f" la representa con los ptos. 134 (letra "m"). CONFUSIÓN</p> <p>-La letra "m" la representa con los ptos. 146 INVERSIÓN</p> <p>-La letra "l" la representa con los ptos. 456 INVERSIÓN</p>	<p>-Corrección incorrecta de letras "i" y "v" (las letras están correctamente escritas). CONFUSIÓN</p>	<p>Diestra y lateralizada</p>	<p>Define Alfabetización como:</p> <p>...Enseñar las 1ras palabras para aprender lectura y escritura.</p> <p>Sobre sus experiencias de alfabetización previa a escolarización, refirió al hermano mayor que iba a la misma escuela.</p> <p>Lugar Escolarización:</p> <p>Posadas</p> <p>Problemas de escolarización: En la primaria tuvo problemas en primer grado; ...La Maestra gritaba mucho. Nos llamaba burros.. En la secundaria cambió de escuela. tuvo problemas con Matemática y Físico-Química.</p> <p>Carrera previa: Cursó hasta 3er año Lic. en Trabajo Social. Dejó por dificultades de comunicación con los profesores.</p>	<p>Antes de cursar la Asignatura:</p> <p>pensaba que eran ...letras con relieves que sólo las personas ciegas podían entender.</p> <p>Después de cursar, se le presentaron dudas ...de poder escribir.</p> <p>Recuerdos de cómo enseñaban los docentes: Explicaban que ...el Braille está representado x signos generadores, c/u en celdas; que se puede escribir con regleta, máquina o computadora.</p> <p>Dificultades y formas de resolución:</p> <p>...Me costó escribir al revés con signos generadores. La ubicación de las letras. Hice ayuda memoria escribiendo en una hoja cómo se escribe y cómo se lee.</p> <p>Sugerencias: Que se enseñe como a nosotros...; y que los estudiantes atiendan como dan las profesoras, no como hice yo xq confunde.</p>

ANEXO IV

CARTA. SOLICITUD DE PUBLICACIÓN

"2012-Año Provincial Del Agua De Las Misiones
Recursos Estratégicos Para el Futuro De Los Misioneros"



Posadas, mayo de 2012.-

A:

Alicia Guzmán

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Secretaría de Investigaciones y Posgrado - UNAM

S / D

Tengo el agrado de dirigirme a usted con el propósito de informarle y solicitarle, quiera tener a bien, brindarnos la posibilidad de publicar en el **Portal de las Misiones del Centro del Conocimiento** textos pertenecientes al proyecto: "La didáctica en la enseñanza del código de lecto-escritura braille, en estudiantes sin deficiencia visual, cursantes de la carrera de formación docente en educación especial".

El **Portal de las Misiones del Centro del Conocimiento** es un sitio web destinado a aquellos usuarios que quieran investigar, estudiar y conocer sobre la **Provincia de Misiones**. En él se reúnen y articulan los conocimientos que se encuentran dispersos en internet. Al mismo tiempo, genera un espacio para difundir y poner al alcance de la ciudadanía muchos de los saberes e investigaciones que se llevan a cabo en la Provincia. Dicha información podrá encontrarse próximamente en la siguiente página web: www.portaldelasmisiones.com

Adjuntamos a la presente, nota de autorización para su publicación.

Sin otro particular, y esperando contar con vuestro significativo aporte, aprovechamos la oportunidad para saludarla cordialmente.

Lic SERGIO LEONARDO LIBUTTI
DIRECTOR
Sociedad del Conocimiento SAPEM

Sociedad del Conocimiento S.A.P.E.M
Av. Ulises López (acceso Oeste) y Ruta 12
Posadas - Misiones - Argentina
Tel. (0376) 4458201
info_cc@mcy.e.misiones.gov.ar
www.centrodelconocimiento.misiones.gov.ar

MISIONES

ANEXO V

PRODUCCIONES DE LOS INVESTIGADORES: Ciclo lectivo 2011

Este Anexo pretende desplegar el apartado Formación de Recursos Humanos de este informe, y dar cuenta de los perfiles profesionales y los desempeños particulares durante el año 2010/11 de las profesoras involucradas en este proyecto de investigación.

Provenientes de diversas áreas de formación, nos hemos constituido en equipo de trabajo con el pretexto de alimentar la posibilidad de instalar un espacio / enfoque co-disciplinar en la enseñanza, según vamos vislumbrando en nuestra indagación, y contestes de las finalidades que la propuesta curricular del.

Profesorado en Educación Especial sostiene:

(1) *"FORMAR profesionales aptos para ejercer la docencia, conducir y asesorar en todos los aspectos relacionados con el abordaje pedagógico-terapéutico de las personas con necesidades educativas especiales con o sin trastornos del desarrollo, desde el nacimiento hasta la adultez, tanto en su etapa de formación como de capacitación y perfeccionamiento";*

(2) *"EJERCER la docencia especializada, tanto en establecimientos oficiales como privados, que atiendan a personas con necesidades educativas especiales con o sin trastorno del desarrollo, o en establecimientos comunes, asumiendo el rol de maestro integrador".*
(Plan de estudio vigente en FHyCS – U.NaM).

DÍAZ, Norma Eduviges - Investigadora Categoría V

Se desempeñó como Docente Regular, con un cargo de Prof. Adjunto Semiexclusiva en la Carrera Licenciatura en Trabajo Social.

Dirigió dos tesis de Grado, en el marco de la misma Carrera, con las siguientes denominaciones: (1) "Construcción social de la maternidad adolescente", perteneciente a la estudiante SALVADOR, AYELEN, Graduada el 19 de diciembre 2011; (2) "Vida Cotidiana y Estrategias de Supervivencia en adolescentes madres de sectores carenciados de la Ciudad de Virassoro, Corrientes", perteneciente a la estudiante SEQUIERA, CARLA, Graduada el 19 de diciembre 2011.

Participó como Jurado Evaluador e Integró mesas examinadoras de tesis de Grado, en la Licenciatura en Trabajo Social.

Participó como Directora del Proyecto de Extensión "Miradas en torno a las Prácticas Profesionales. Espacio de supervisión, reflexión y actualización para graduados y estudiantes avanzados de Trabajo Social". Resolución HCD N° 156/11.

Presentó su Tesis en el marco de la Maestría en Familia, de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador – Sede Central. Título del trabajo: "Representaciones Sociales que construyen los trabajadores Sociales que se desempeñan en escuelas oficiales de educación especial de la provincia de misiones, acerca de sus incumbencias y prácticas". Directora: Mgter Alicia Clementina Guzmán.

Presentó su Trabajo Integrativo Final en la Carrera de Especialización de posgrado en Docencia Universitaria, Sede Misiones. Título del mismo: "Aproximación reflexiva al estudio del *Practicum* en una carrera de grado de la Universidad Nacional de Misiones. Estudio de un caso de innovación pedagógica". En proceso de evaluación. (2011).

Participó como estudiante en diferentes Seminarios de la Maestría en Políticas Sociales – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM.

Asistió al Curso de Postgrado: "Producciones actuales de Trabajo Social en los países del Cono Sur". En el marco de la Maestría en Políticas Sociales - UNaM. Ciclo 2011

Presentó producción escrita para su publicación (con referato), en la Revista *Perspectivas* perteneciente al Departamento de Trabajo Social – UnaM. Título del trabajo: "APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD Y RESIGNIFICACIÓN DE *LO GRUPAL*. Relato de una experiencia"

Participó como asistente en las siguientes Jornadas, Congresos y Eventos:

-JORNADAS PRE-SEMINARIO LATINOAMERICANO DE TRABAJO SOCIAL. Noviembre 2011. UNaM.

-CONGRESO PROVINCIAL DE TRABAJO SOCIAL HOY. Misiones. Junio 2011

-JORNADA VIRTUAL ACCESO ABIERTO ARGENTINA. Octubre 2011.

-ENCUENTRO SOBRE POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA SALUD. Misiones.

Participó como Expositora en las XX Jornadas Nacionales RUEDES y XIV Jornadas RECCEE. Córdoba. Septiembre 2011.

Ha presentado las siguientes PONENCIAS:

- “LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO DE LECTO-ESCRITURA BRAILLE, EN ESTUDIANTES SIN DEFICIENCIA VISUAL, CURSANTES DE LA CARRERA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL”, presentado como Ponencia grupal con equipo de investigación, dirigido por Guzmán, Alicia. Con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6
- “LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS.” presentado como Ponencia grupal con equipo de investigación, dirigido por Guzmán, Alicia. Con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6
- “LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS.” presentado como Ponencia grupal con equipo de investigación, dirigido por Guzmán, Alicia. Con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6

DENTI, María Laura – Investigadora Inicial

Se desempeñó como Ayudante de Primera con dedicación simple en la Asignatura Pedagogía Especial del Profesorado en Educación Especial de la FHyCS – U.Na.M.

Ha finalizado y aprobado la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, cuyo Trabajo Final Integrador titulado *“Educación Superior, docencia y discapacidad: el docente frente*

al alumno con discapacidad", ha sido aprobado el 26 de julio de 2011. Directora Mgter. Alicia Guzmán.

Continuó desempeñándose como Coordinadora de Rehabilitación del Centro de Habilitación y Rehabilitación para personas ciegas o con baja visión "Santa Rosa de Lima" de la ciudad de Posadas, Misiones.

Se desempeñó como Profesora del Área de Psicopedagogía Inicial y Actividades de la Vida Diaria del Centro de Habilitación y Rehabilitación para personas ciegas o con baja visión "Santa Rosa de Lima" de la ciudad de Posadas, Misiones.

Participó como Representante Suplente de la U.Na.M., ante el Consejo Provincial de la Discapacidad, Resolución n° 0117/11.

Ha participado de las siguientes instancias de capacitación:

Curso "Abordaje Multidisciplinario en Estimulación Temprana en niños con Déficit Visual y Patologías Asociadas", organizado por la Asociación Santafesina Nueva Cultura, en agosto 2010, en Oberá, Misiones.

Jornada Solidaria de Capacitación en Primera Infancia y Discapacidad "Trastornos Generalizados del Desarrollo", con Res. Ministerial N° 306/10, organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de Misiones y Centro Crianza, en mayo 2010, Posadas, Misiones.

III Simposio Internacional sobre Patologización de la Infancia "Problemas e Intervenciones en la Clínica y en las Aulas", 2,3 y 4 de Junio de 2011, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

XX Jornadas Nacionales RUEDES y XIV Jornadas RECCEE "Una mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre conservarla y transformarla". Río Cuarto, Córdoba. Septiembre de 2011, con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6. Ha presentado Ponencia grupal referida al Proyecto de Investigación "LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO DE LECTO-ESCRITURA BRAILLE, EN ESTUDIANTES SIN DEFICIENCIA VISUAL, CURSANTES DE LA CARRERA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL", dirigido por Guzmán, Alicia. Con publicación virtual, ISBN978-950-665-683-6

Ha asesorado al Instituto Provincial de Estadística y Censo de la Provincia de Misiones para el diseño de folletería informativa escrita en Braille sobre el Censo Nacional 2010.

GARAYO, Liliana Noemí - Investigadora Categoría v

Se ha desempeñado como co-directora del Proyecto de Investigación "LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO DE LECTO-ESCRITURA BRAILLE, EN ESTUDIANTES SIN DEFICIENCIA VISUAL, CURSANTES DE LA CARRERA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL", COD. 16H275.

Se ha desempeñado en docencia universitaria como Prof. Adjunto Regular Semiexclusiva (con función de titular) en la Asignatura Pedagogía Especial, de la Carrera de Profesorado en Educación Especial, de la FHyCS – U.Na.M,

en su sede de Posadas y en la extensión áulica de la carrera en Alba Posse.

Ha desarrollado acciones como Integrante de Tribunal Departamental, Evaluador de Pares, en la carrera del Profesorado en Educación Especial de la FHyCS – U.Na.M.

Ha concluido su Trabajo Final Integrador –TIF, de la Carrera de “Especialización en Didáctica y Currículum” de la FHyCS – U.Na.M con el título: *“La didáctica en la enseñanza del Código de Lectoescritura Braille, en estudiantes sin deficiencia visual, cursantes de la carrera de formación docente en Educación Especial”.*

Se ha desempeñado como **Responsable de la Autoevaluación Institucional por el Dpto. de Educación Especial** de la FHyCS – U.Na.M.

Ha coordinado el Departamento de Comunicación e Informática (Braille manual, máquina Braille, computación y biblioteca) del Centro de Habilitación y Rehabilitación para personas ciegas o con baja visión “Santa Rosa de Lima” de la ciudad de Posadas, Misiones.

Se ha desempeñado como representante de la Universidad en el Consejo Provincial del Discapacitado, dependiente de la vicegubernación de la Provincia de Misiones.

Ha participado en la Jornada Solidaria de Capacitación en Primera Infancia y Discapacidad “Trastornos Generalizados del Desarrollo”, con Res. Ministerial N° 306/10, organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de Misiones y Centro Crianza, en mayo 2010, Posadas, Misiones.

Ha presentado la ponencia del Trabajo de investigación en las XX Jornadas Nacionales RUEDES y XIV Jornadas RECCEE "Una mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre conservarla y transformarla". Río Cuarto, Córdoba. Septiembre de 2011, con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6.

GAUVRY, Gabriela.

Se ha desempeñado como Prof. Asociado Simple, en las asignaturas Educación por el Movimiento y Psicomotricidad del Profesorado de Educación Especial de la FHYCS de la U.Na.M. y en la extensión de la sede de Alba Posse.

Ha presentado su tesis de Maestría en "Gestión y programación de la actividad física para la salud", en el mes de noviembre 2010 en la Universidad CAECE, en evaluación.

Ha participado como profesora Extensionista Tutora en la elaboración, programación e implementación del Curso de Actualización *"Herramientas para el Abordaje de Educación Sexual Integral en la Escuela"*, con 200 hs. Reloj, dentro del Programa de "Actualización, perfeccionamiento y capacitación docente", *destinado a* Profesores Universitarios de Ciencias Económicas, Licenciados y Profesores en Letras, Profesores en Educación Especial, Profesores Historia con orientación en Ciencias Sociales, Licenciados en Enfermería, Profesores de Portugués.

Ha colaborado en la elaboración del Informe de Avance Autoevaluación de la carrera de Profesorado en Educación

Especial Período 2005-2009 de la FHYCS- U.Na.M, presentado en Abril de 2010.

Ha llevado a cabo un relevamiento bibliográfico en diversas instituciones del medio sobre material investigativo pertinente a la Carrera de Postgrado Cooperativo Especialización en Docencia Universitaria de la FHYCS- U.Na.M.

En otros espacios académicos donde se desempeña como docente, ha participado como colaboradora en el proceso de **elaboración del nuevo Diseño Curricular de la carrera de Educación Física del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya**; así como ha presentado y aprobado el Proyecto de Investigación: "La Evaluación en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Física en la Escuela Secundaria de la Ciudad de Posadas-Misiones", en colaboración con el Lic. Daniel López Torres, en dicha institución.

Ha participado en carácter de asistente a las VI Jornadas Nacionales sobre formación del Profesorado "Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto(s)". Mar del Plata mayo 2011.

Ha obtenido el Título de Magister en Diseño y Gestión de Programas de Actividad Física para la Salud. Universidad CAECE. 7 de junio de 2011

Ha presentado el informe final de la Investigación: "La Evaluación en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Física en la Escuela Secundaria de la Ciudad de Posadas-Misiones", con el Lic. Daniel López Torres. Julio de 2011 ISARM.

Ha realizado la presentación de informe de avance del proyecto de Investigación incentivado Código 16Q207, "FACTORES DE RIESGO ATROGÉNICO EN EMPLEADOS DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA".

Ha realizado la presentación de informe de avance del proyecto de Investigación incentivado Código 16Q369, "INSULINO-RESISTENCIA Y RIESGO CARDIOVASC. EN EMPLEADOS PÚBLICOS HOSPITALARIOS".

Ha participado del Primer Congreso Nacional de Educación Física, para transformación de la Escuela Secundaria, organizado por el ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Agosto de 2011.

Ha presentado en la VIII Jornadas Científico Tecnológicas de la facultad de ciencias exactas Químicas y Naturales de la Universidad nacional de Misiones en modalidad Oral del Trabajo de Investigación "NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y SU ASOCIACIÓN CON FACTORES DE REISGO CARDIOMETABÓLICO EN EMPLEADOS PÚBLICOS HOSPITALARIOS DE POSADAS MISIONES". Noviembre de 2011

Ha sido convocada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación a través de la Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales a participar en el INFOT del grupo de expertos para realizar el Proyecto de Mejora de la formación docente Inicial orientado a la disciplina Educación Física. Noviembre-Diciembre 2011.

Ha participado en calidad de disertante del Congreso de Educación Física y Centros de Actividades Juveniles. Diciembre 2011.

Ha presentado la ponencia del Trabajo de investigación en las XX Jornadas Nacionales RUEDES y XIV Jornadas RECCEE “Una mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre conservarla y transformarla”. Río Cuarto, Córdoba. Septiembre de 2011, con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6.

GUZMÁN, Alicia Clementina - Investigadora Categoría III

Se ha desempeñado como Profesora Titular Exclusiva en varias cátedras del Profesorado en Educación Especial, en su sede de Posadas y en la extensión áulica de la carrera en Alba Posse; así como de la FHyCS - UNaM.

Se desempeñó y continúa frente a la Coordinación de la Carrera *Especialización en Docencia Universitaria* de la FHyCS – UNaM.

Ha sido designada y actuado en consecuencia como Representante Institucional de la Universidad Nacional de Misiones en la Red Argentina de Educación Superior (RAES).

También ha desarrollado acciones como Integrante de Tribunal Evaluador de Pares de la carrera de Profesorado en Educación Especial de la FHyCS – UNaM.

Ha sido designada Par Evaluador de carrera docente en la FCEQYN. UNaM. Comisión n° 5 Educación y Ciencia. Octubre de 2011.

Ha dictado la Conferencia *"Umbralidad e ingreso. Tutorías entre pares. De la teorización y el recuerdo"*, y ha presentado la ponencia *"De tutores y co-tutores"*, ambas en el Primer Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías, en Oberá, actualmente en vías de publicación como Actas de Congreso.

Ha presentado las siguientes PONENCIAS a CONGRESOS:

- Guzmán, Alicia y otros **"LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO DE LECTO-ESCRITURA BRAILLE, EN ESTUDIANTES SIN DEFICIENCIA VISUAL, CURSANTES DE LA CARRERA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL"**, presentado como Ponencia grupal con equipo de investigación en XX Jornadas Nacionales de RUEDES y XIV Jornadas RECCEE, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, 07 a 09-09-11, con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6
- Guzmán, Alicia y otros, **"LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS."** presentado como Ponencia grupal con equipo de investigación en XX Jornadas Nacionales de RUEDES y XIV Jornadas RECCEE, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, 07 a 09-09-11, con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6
- Guzmán, Alicia y otros **"LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN DE**

PROFESIONALES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS.” presentado como Ponencia grupal con equipo de investigación en XX Jornadas Nacionales de RUEDES y XIV Jornadas RECCEE, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, 07 a 09-09-11, con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6

- Guzmán, Alicia, Nelli, Luis y otros **“LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA UNAM. CONCEPTUALIZACIONES Y PARADIGMAS.”** presentado como Ponencia grupal con equipo de investigación en XX Jornadas Nacionales de RUEDES y XIV Jornadas RECCEE, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, 07 a 09-09-11, con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6
- **“LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS.”** 6ª Jornadas Nacionales sobre Formación del profesorado. “Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto(s). Mar del Plata 12 al 14 de Mayo de 2011. Expositora ISBN 978-987-544-386-0

Ha participado en la **formación de recursos humanos** desarrollando las siguientes actividades:

Dirección de la tesis de Maestría en Diseño y gestión de Programas de Actividad Física para la salud, de la Universidad CAECE, del Lic. Carlos Boede, con el proyecto: *“Índice de masa corporal y circunferencia de cintura en los alumnos que asisten a los comedores de la U.Na.M”*

Co-dirección de la tesis de Maestría en Diseño y gestión de Programas de Actividad Física para la salud, de la Universidad CAECE, de la Lic. Gabriela Carla Gauvry, con el proyecto: *“Niveles de actividad física asociados a factores de*

riesgo cardio-metabólicos de empleados públicos de los hospitales de la ciudad de en la población hospitalaria de Posadas”.

Dirección de la tesis de Maestría en Diseño y gestión de Programas de Actividad Física para la salud, de la Universidad CAECE, del Lic. Carlos Boede, con el proyecto: *“Índice de masa corporal y circunferencia de cintura en los alumnos que asisten a los comedores de la U.Na.M”*

Ha dirigido como Tutora Orientadora Trabajos Finales Integradores de la Carrera de Especialización en Didáctica y Currículum, de la FHyCS - UNaM los siguientes trabajos aprobados:

1. *“Relaciones entre Currículum, procesos de enseñanza(s) y aprendizaje(s) e interculturalidad: Dialogismo en la(s) Fronteras(s)”.* Especializando: César Iván Bondar. Instituto Superior de Formación Docente de Gobernador Ingeniero Valentín Virasoro, Provincia de Corrientes. Argentina.

2. *“Las Representaciones Sociales acerca del espacio geográfico que poseen los estudiantes de la tercera instancia de la carrera de Formación Docente para la EGB 1 y 2 del ISFD Normal 10”.* Especializando: Alberto Aníbal Cantero.

3. *“Los aprendizajes colaborativos en la enseñanza del Inglés”.* Especializando: Silvia Graciela Méndez.

4. *“El abordaje institucional de una re-locación”.* Especializando: Lelia Carolina Schewe.

5. *“Autobiografía de la formación: Un modo para comenzar a pensar y ex-plicitar el fenómeno de la im-plicación en la*

formación de profesores de Educación Especial." Especializanda: Lis Margarita Zamudio.

Ha dirigido como Tutora Orientadora Trabajos Finales Integradores de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, de la FHyCS - UNaM los siguientes trabajos aprobados:

1. *"La disociación teoría – práctica en alumnos de primer de la carrera de Contador Público de la Universidad Nacional de Misiones."* Especializanda: Bortoluzzi, Silvia Elena.

2. *"¿Cuáles son las representaciones del proceso creador, en los alumnos de la Carrera en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencia Sociales de la Universidad Nacional de Misiones?"*. Especializanda: Cardozo, Silvana.

3. *"Educación Superior, docencia y discapacidad: el docente frente al alumno con discapacidad"*. (Calificación: 10). Especializanda: Denti, María Laura.

4. *"Estrategias didácticas para promover la construcción de conocimiento a través de la participación activa de los alumnos"*. Especializanda: Dipaolo, Rossana.

5. *"La formación en servicio como objeto de intervención de la institución"*. Especializanda: Gabalachis, Marcela.

6. *"Evaluaciones orales en la Universidad. Importancia de la oralidad en las instancias de evaluación en la carrera Licenciatura en Nutrición en la Universidad Católica"*. Especializanda: Hardman, Adriana.

7. "LA FOSA, EL HAZ DE LUZ Y EL ARCO IRIS". La Formación como Proceso de Intervención sobre uno mismo. Calificación 10 (Diez). Especializanda: Prokopchuk, Natalia Edith.

Ha sido designada Jurado de tesis de la UNNE. Maestría en Docencia Universitaria. Resol. N° 077/11. Tesis "*Las Concepciones Docentes acerca del Perfil Profesional del Lic. en Kinesiología y Fisiatría de la UNNE. Período 2006*". Maestranda Lic. Silvia B. DÁngelo

SCHLEICH, LUCÍA – Investigadora Inicial

Se ha desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en Pedagogía Especial y como Ayudante de Primera en Lengua y Comunicación y Didáctica de la Lengua, asignaturas del Profesorado en Educación Especial, tanto en su sede presencial como en la extensión áulica Alba Posse de dicha carrera.

Ha finalizado el cursado" Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura", de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, con los siguientes seminarios aprobados:

- "Didáctica de la Literatura" Dictado por la Prof. Gloria Pampillo. Aprobado con nota 8(Ocho). Agosto 2010.

- "Didáctica de la Literatura II" Dictado por la Prof. Gloria Pampillo. Aprobado con nota 8 (Ocho). Septiembre 2010.

- "Teorías de la Enseñanza y el Aprendizaje". Dictado por la Dra. Ana María Hernández. Nota 8 (ocho). Diciembre 2010.

-“Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua” Mgter. Ana Manassero. Nota 8 (Ocho). Diciembre 2010.

-“Metodología de la Investigación”. Dictado por el Prof. Fernando Avendaño. Nota 8 (ocho) diciembre 2010.

-“Sociolingüística” Dictado por Dr. Alejandro Raiter UBA. Aprobado 8 (Ocho). Diciembre 2010.

-“Taller de Tesis”. Dictado por el Prof. Fernando Avendaño. Nota 10 (Diez) noviembre 2010.

-Actualmente se encuentra produciendo el Plan de Tesis para la maestría, en Lengua y Enseñanza en la Universidad Nacional de Rosario.

En el marco de dicha Maestría, ha cursado los siguientes seminarios de posgrado durante el año 2010

-“Enseñanza de la Gramática Española en el Enfoque Comunicativo. Lengua en Uso en la Región NEA”. Dictado por el Dr. Hugo Wingeyer. Abril 2010. Aprobado Nota: 10 (diez).

-“El léxico Sincrónico de la Región NEA. La Metodología de la Disponibilidad Léxica y sus Aplicaciones”. Dictado por el Dr. Hugo Wingeyer. Junio 2010.

-“Formación de Profesores para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Aspectos Didácticos: Integración de Destrezas, el Componente Cultural, Enseñanza del Léxico y Presencia de la Literatura. Dictado por el Dr. Hugo Wingeyer. Diciembre 2010.

Se encuentra cursando el "Programa de Capacitación Docente Gratuita para Docentes de las Universidades Nacionales referido a Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo. Resol. SPU N^a 2253/10 "La Investigación como constructor de sentido en las Prácticas Académicas y en las Intervenciones Sociales. Desarrollado por la Dra MARIA BEATRIZ GALAN. "Res. CS 003/11 UNaM.

Cursando, el Cuarto módulo de seis, del Curso Capacitador en "Desarrollo Infantil" del Ministerio de Salud Pública de la Nación

Coordina el PROGRAMA: "DE ACTUALIZACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y CAPACITACIÓN DOCENTE Curso de Actualización "Herramientas para el Abordaje de Educación Sexual Integral en la Escuela". 092/10

Dirige el Proyecto "Adquisición de nuevas herramientas para la comprensión y producción del discurso". Resol CD 092/2010. Se realiza por convenio con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social ANSSES.

Ha participado en el trabajo de Campo del Proyecto "Escuelas Familias y la Asignación Universal por Hijo para la Proyección Social en el NEA. Un estudio a partir de la Experiencia de las Provincias de Misiones, Chaco y Corrientes." Realizado entre diciembre 2010 y octubre 2011. En el marco del Convenio Interinstitucional entre el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Facultad de Humanidades y C s. Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

En el Profesorado en Educación Especial ha co-elaborado el Programa de trabajo intercarreras. Área Educación

Especial y Área Informática para la producción de una Página Web y Blog, destinada al Departamento de Educación Especial y de capacitación en uso de las TIC.

Dirige el Proyecto: “Miradas Interdisciplinarias para la prevención de la Patologización y Medicalización de las Infancias y Adolescencias Actuales” del que participan colegas del Dpto. en Educación Especial, Silvana Cardozo, Fabiana Silva, entre otros.

Ha culminado un Posgrado en Desarrollo Infantil realizado en el Ministerio de Salud de la Nación, quedando acreditada como “Formador de Formadores en Desarrollo Infantil, en el Ministerio de Salud de la Nación”

A partir de noviembre 2011 ha asumido como Directora del Departamento en Educación Especial, de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales UNaM, con mandato hasta el 11/2013.

Ha presentado la ponencia del Trabajo de investigación en las XX Jornadas Nacionales RUEDES y XIV Jornadas RECCEE “Una mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre conservarla y transformarla”. Río Cuarto, Córdoba. Septiembre de 2011, con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683

TARELLI VICTORIA - Investigadora Categoría IV

Se ha desempeñado desde septiembre de 2010 como Prof. Titular Exclusiva de cátedras del Profesorado en Educación

Especial, y del Profesorado y la Licenciatura en Letras, de la FHyCS – UNaM.

Se ha desempeñado como Profesora co-responsable del Taller de Escritura académica de la Carrera de Postgrado Cooperativo Especialización en Docencia Universitaria, de la FHyCS – UNaM en marzo de 2010.

Designada Integrante de Tribunal Evaluador de Facultad de la carrera de Profesorado en Educación Especial de la FHyCS – UNaM para la evaluación de carrera docente bienio 2008-2009 (del Profesorado en Educación Especial a nivel Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM) y bienio 2010-2011 (del Profesorado en Educación Especial a nivel del Departamento de Educación Especial).

Ha participado de los siguientes cursos de Postgrado:

-Formación de profesores para la enseñanza del español como lengua extranjera. Aspectos didácticos: integración de destrezas, el componente cultural, enseñanza del léxico y presencia de la literatura, de 30hs, dictado en el marco de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), aprobada por Res. 1729/97 Min. de Cultura y Ed. de la Nación, durante los días 3 y 4 de diciembre de 2010, con trabajo en elaboración.

-Seminario Taller: Historias de vida y trayectoria docente, de 30hs, aprobado por Res. CD. N° 263/09, dictado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, durante octubre de 2010.

Ha participado de las siguientes instancias de perfeccionamiento:

-Charla Taller: *"Formación docente en el pasillo de entrada al Siglo XXI"*, dictado por Lic. Carlos Melone, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) y de la Universidad Nacional de San Martín (UNSM), organizado por Área Pedagógica de la FHyCS–UnaM, desarrollado en dicha institución el 27–10–11.

-Conferencia: *"Escuela secundaria en Argentina: Estado de situación, problematización, desafíos"*, dictada por Lic. Flavia Terigi, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), organizado por Área Pedagógica de la FHyCS – UnaM, llevado a cabo en la misma el 18 – 10 – 11.

-VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, organizado por Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades de la unas, en la mencionada facultad, desde 22 a 24 -09 – 11.

-I Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el MerCoSur: *"Homenaje a María Adela Díaz Rönnner"*, organizado por Cátedra Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNSa, en la unas, desde 21 y 22 -09 – 11.

-XX Jornadas Nacionales Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RUEDES): *"Una mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre conservarla y transformarla"*, organizadas por Depto. De Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC,

aprobadas por Res. CD 749/11 de dicha Facultad, en la UNRC, desde 07 a 09 – 09 – 11.

-Taller: *"Las sagas. Entre las trampas del mercado y la tradición literaria"*, dictado por Mgter. Patricia Bustamante de la UNSa, en el marco del Postítulo Literatura Infantil y Juvenil – Siglo XXI, aprobado por Res. CD 290/09 de la FHyCS – UnaM, en esta unidad académica, el 11 – 08 – 11.

-VI Encuentro Iberoamericano de Docentes que hacen Investigación desde las Escuelas y sus Comunidades. Expedición Pedagógica a Misiones: *"Por la ruta de los fundadores de la formación docente en la Provincia"*. Aprobado por Res. N° 167 269/11 del Min. Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Res. CD N° 226/10 de Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - UNaM, Res. CD N° 100/11 de Facultad de Artes – UnaM; y organizado por el Colectivo Argentino de Educadores: Red DHIE, Red IPARC, Red DRIA, Red ORES, IFIPRACD, Red de Formación Docente y Narrativa, REDISP, REDINE, AGCEJ, Unidad de Investigación UNJu, en Posadas, desde 14 a 17 de julio de 2011.

-VIII Congreso Nacional y III Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica: *"Cartografía de investigaciones semióticas"*. Auspiciado por UNaM, Ministerio de Cultura y Educación de Misiones, Cámara de Representantes Pcia. de Misiones, Concejo Deliberante de la Ciudad de Posadas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Municipalidad de la Ciudad de Posadas; y organizado por Asociación Argentina de Semiótica, Programa de Semiótica de UNaM, Fac. de Artes UNaM, Instituto Superior "Antonio Ruiz de

Montoya" (ISARM), Centro de Estudios y Servicios (CES), en Posadas, desde 06 a 08 – 10 – 10.

-I Conferencia magistral: "Una pedagogía del compromiso: hacia la transformación de la práctica educativa en el siglo XXI", dictada por Dr. Peter Mc Laren de la Universidad de California, aprobado por Disp. 447/10 FHyCS de la UNaM, en Posadas, 12 - 05 – 10.

Participó en la formación de recursos humanos, desarrollando las siguientes acciones:

-En el marco de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Rosario, se encuentra dirigiendo dos tesis:

1.- *La interpretación de la figura del dictador en obras de Horacio Quiroga.* Maestranda Prof. Silvina Giacchi.

2.- *Obstáculos en la transferencia de los saberes disciplinares en el campo de la lengua y la literatura. Un estudio de caso sobre los estudiantes avanzados del último nivel de la carrera Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Misiones en el marco de la Práctica Profesional III.* Maestranda Prof. y Lic. María del Rosario Lezcano Azar.

-En el marco de la Carrera Especialización en docencia universitaria de la FHyCS – UNaM se ha desempeñado como Tutora para la elaboración de los Trabajos Integrativos Finales – TIF, con las siguientes producciones:

1. *"Formación docente y práctica reflexiva en el profesor de nivel superior".* Especializanda: Kruzolek, Cristina Andrea.

2. *"Representaciones sociales sobre el juego como recurso didáctico en los alumnos de Educación Especial"*. Especializanda: Laczeski, Julieta.
3. *"La técnica didáctica: aprendizaje basado en problemas aplicada a la enseñanza de la natación en la formación de profesores de Educación Física"*. Especializando: López Torres, Daniel.
4. *"El Técnico Universitario Administrativo Contable (TUAC). año 2010"*. Especializanda: Segovia Mattos, Valeria.
5. *"Prácticas pedagógicas y aprendizaje significativo en la carrera de Abogacía. "Culpables e inocentes..."* Especializanda: Vargas Benítez, Juana.
6. *"Representaciones de los estudiantes de primer año sobre el plan de estudio la carrera Licenciatura en Enfermería"*. Especializanda: Wolhein, Liliana.

-En el marco de la Carrera Licenciatura en Letras de la UNaM, ha dirigido la tesis de Grado *Odisea en tierra de los aztecas. La narrativa en El testigo de Juan Villoro* de la Prof. Florencia Magriñá (en instancia de defensa oral).

-Se ha desempeñado como Directora de Adscriptos Estudiantes en las Asignaturas Lengua y Comunicación, y Didáctica de la Lengua del Profesorado en Educación Especial. Estudiantes dirigidas: Luisa Fonseca y Noelia Dormond.

-Ha dirigido una Beca de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM - por Estímulo a las Vocaciones Científicas (CIN). Plan de trabajo: *La gramática en las fronteras virtuales. Usos lingüísticos en el chat y los sms*, como parte de otro Proyecto de Investigación que integra denominado *La Gramática en fronteras (inter)disciplinarias. Del*

metadiscursio a los abordajes semióticos (Código 16H294 de la SInvyP). Becario: Juan Ignacio Pérez Campos.

Se ha desempeñado como Evaluadora, en las siguientes instancias:

- JURADO INTERNO del Comité Evaluador N° 5 para la Evaluación Docente 2009 – 2010 de las carreras de Formación docente y Enfermería de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Designación (Res. CD 269/11 de la FCEQyN - UNaM). En colaboración con la Mgter. Alicia Guzmán como otro Jurado interno (UNaM), y de la Mgter. María Teresa Foio (UNNE) como Jurado externo durante los días 7, 8 y 9 de noviembre de 2011.

- INTEGRANTE del Comité Académico de la Facultad para la Evaluación de Carrera Docente 2008 – 2009 del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Designación (Res. CD 238/10 de la FHyCS - UNaM). En colaboración con la Prof. Irma Stella Vera como Evaluadora interna (UNaM), y la Dra. Diana Sigal (UNRC) como Evaluadora externa durante los días 8 y 9 de marzo de 2012.

- INTEGRANTE del Comité Departamental para la Evaluación de Carrera Docente 2010 – 2011 del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Designación (Res. CD de la FHyCS – UNaM en elaboración). En colaboración con el Prof. Luis Justo Le Gall y la Mgter. Margarita Benítez, ambos del Depto. de Educación Especial (UNaM) durante los días 2 y 7 de marzo de 2012.

VERA, Irma Stella - Investigadora Categoría IV

-Se ha desempeñado como profesora Titular Exclusiva en varias cátedras del Profesorado en Educación Especial, que se dictan en la sede de Posadas y en la extensión áulica de Alba Posse, Misiones.

-Ha coordinado el Curso de Ingreso Específico de los Ingresantes para el Profesorado de Educación Especial.

-Hasta abril del ciclo 2011 se ha desempeñado como Directora de Carrera el Profesorado de Educación Especial.

-Ha sido designada Integrante de Tribunal Evaluador de Facultad de la carrera de Profesorado en Educación Especial de la FHyCS –UNaM para próxima evaluación de carrera docente.

-Ha participado como Consejera Directiva Titular por el claustro docente en las reuniones de las diversas comisiones de trabajo del Consejo directivo de esta unidad académica.

-Ha participado de la Jornada de Trabajo como especialista invitada sobre un proyecto de investigación financiado por el INCAA, referido a *Subtitulados de películas para sordos* según Ley de Servicios de Medios Audiovisuales.

-Ha asistido al XVI Encuentro Nacional Educativo y IV Encuentro Internacional Educativo para Sordos "Profesionales del Lenguaje y la Audición", durante los días 13, 14, y 15/10/10; y a la Conferencia de Jorge Steiman: "Didáctica y Currículum", organizada por el Área Pedagógica de la FHYCS, en el marco del PROHUM, octubre del 2010.

-Se ha desempeñado como Representante Titular de los Profesorados y del Área Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Comisión Técnica, por Disposición N° N°1169/10.

-Ha intervenido como Integrante del Proyecto Curricular Institucional de la FHyCS UNaM para el análisis y tratamiento de los Planes de Estudios y otros temas relacionados con las Carreras de profesorados, por Disposición N° 1170/10

-Ha disertado en el Encuentro para docentes de Nivel Inicial "*Fortalecimiento Institucional y Pedagógico de Nivel Inicial*", durante agosto de 2010.

-Ha sido designada Miembro del Jurado de Juicio Académico de la Universidad Nacional de Misiones.

-Se ha desempeñado como Consejera del Servicio Médico Asistencial de la Universidad Nacional de Misiones (SMAUNaM).

-Ha sido Integrante de la "Comisión Técnica de Articulación con el Sistema Educativo Provincial" en ámbito de la Secretaría Académica General de la UNaM, Dispos. N° 1169/10

-En su carácter de Directora de la Carrera ha participado en la puesta en marcha del Programa de Mejoras para las Carrera de Humanidades PROHUM, programa destinado a la capacitación, contratación de especialistas para la reforma de planes de estudios, creación de áreas, etc.

-Ha participado en el Proyecto de Extensión "Foro sobre derechos y Educación de los Sordos de la Provincia de Misiones" Resol. N° 009/11

-Ha sido Integrante del Equipo extensionista como Co-Directora del Proyecto identificado como: "Curso Formación Docente continua: Capacitación en Servicio-"Tutorías y Orientación Educativa" dictado en Alba Posse-Santa Rita Resol. N° 044/11.

-Ha sido designa miembro Titular Docente del Comité Evaluador Académico de Facultad. Evaluación Informes Docentes bianuales 2008/2009. Resol. N° 028/11.

-Es Consejera Directiva Titular del H.C.D. de la FHyCS- Gestión periodo 2010-2014.

ZAMUDIO, Lis Margarita - Investigadora Categoría V

-Se ha desempeñado como profesora Titular Regular Semiexclusiva, en varias cátedras del Profesorado en Educación Especial, que se dictan en la sede de Posadas y en la extensión áulica de Alba Posse, Misiones.

-Se desempeña desde el inicio de la cohorte 2009 como Coordinadora de la Carrera de Profesorado en Educación Especial que se dicta en la extensión áulica de Alba Posse.

-Se ha desempeñado desde el 2009, como directora de la Escuela Especial N°1.

-Ha obtenido el Postítulo "Especialización Superior para Docentes en Educación para la Salud y Ambiente" - 408 hs. reloj - FUDHAM y FACULTAD DE CIENCIAS FORESTALES – UNAM Certificado de aprobación con evaluación: 10/11/11.

- Ha presentado la ponencia del Trabajo de investigación en las XX Jornadas Nacionales RUEDES y XIV Jornadas RECCEE "Una

mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre conservarla y transformarla". Río Cuarto, Córdoba. Septiembre de 2011, con publicación virtual, ISBN 978-950-665-683-6.

Notas

ⁱⁱ Es así que trabajando a partir de la definición que propone la ILPES-ONU (1995) el Árbol del Problema o Árbol de Causas- Efectos es un sencillo instrumento para identificar las repercusiones relacionadas del problema y las causas que surgen de él. Consiste en representar gráficamente hacia arriba los efectos identificados como consecuencia del problema (ARBOL DE EFECTOS) y hacia abajo las causas que se visualiza dieron origen al problema. (ARBOL DE CAUSAS). En su construcción se propone seguir las siguientes pasos: dibujar un recuadro con el problema identificado, se responde a la pregunta "QUÉ", colocando en un primer nivel los efectos más cercanos respondiendo a la pregunta "CÓMO"; en un segundo nivel desde cada efecto del primer nivel se deriva una causa respondiendo a la pregunta "POR QUÉ". Es así que uniendo el Árbol de causas con el Árbol de efectos, se construirá el ARBOL DEL PROBLEMA.

ⁱⁱⁱ Esta explicación representa una re-elaboración realizada a través de nuestra práctica-teórica educativa y clínica.

^{iv} La presente clasificación de coordinación ha sufrido una revisión de nuestra parte, dado que hemos incorporado la coordinación viso-manual como distintiva de la óculo-manual.

^v Este ítem es una adaptación de la prueba de punteado de Myra Stambark.

^{vi} “*La didáctica en la enseñanza del código de lecto-escritura Braille, en estudiantes sin deficiencia visual, cursantes de la carrera de formación docente en Educación Especial*” con código 16 H 275 de la SInvyP de la FHyCS – UNaM

^{vii} Respecto de las primeras, el niño que aprende el lenguaje
 “... desarrolla un potencial semántico respecto de una serie de funciones del lenguaje que, en última instancia, son funciones sociales, representan modos de interacción entre el niño y los demás, así, el niño aprende a obrar lingüísticamente con carácter recíproco, y el lenguaje se transforma para él en un conducto primordial de socialización, porque estas funciones están definidas por los contextos sociales, en el sentido de Bernstein, como he dicho con anterioridad. Por tanto, la semántica del niño es funcionalmente específica; lo que él desarrolla es una “semántica social”, en el sentido de que constituye un potencial de significado vinculado a una serie particular de funciones sociales primarias. Y, en segundo lugar, -aunque sea algo estrechamente afín- es, sobre todo, mediante una perspectiva de desarrollo como podemos concretar la noción de lenguaje como parte de la semiótica social: el concepto de cultura como un sistema de significados, con el lenguaje como una de sus realizaciones.” (Op. Cit.: 75)

^{viii} Sostiene Halliday en el *Lenguaje como semiótica social*: “La función ideacional representa el potencial de significado del hablante como observador; es la función de contenido del lenguaje, del lenguaje como “acerca de algo”, Este es el componente mediante el cual el lenguaje codifica la experiencia cultural y el hablante codifica su propia experiencia individual como miembro de la cultura; expresa los fenómenos del entorno: las cosas –criaturas, objetos, acciones, sucesos, cualidades, estados y relaciones- del mundo y de nuestra propia conciencia, incluso los fenómenos de la propia lengua, y también los “metafenómenos”, las cosas que ya están codificadas como hechos y como informes, todo esto es parte del significado ideacional del lenguaje.

El componente interpersonal representa el potencial de significado del hablante como intruso; es la función participatoria del lenguaje, del lenguaje como algo que se hace; es el componente mediante el cual el hablante se inmiscuye en el contexto de situación, tanto al expresar sus propias actitudes y sus propios juicios como al tratar de influir en las actitudes y en el comportamiento de otros. Expresa las relaciones de papeles vinculadas a la situación, incluso aquellas que quedan definidas por el propio lenguaje, las relaciones de interrogador-responder, de informador-interrogador, y así por el estilo; estas relaciones constituyen el significado interpersonal del lenguaje.

El componente textual representa el potencial de formación de texto del hablante, es lo que hace al lenguaje importante. Es el componente que da la textura, el que constituye la diferencia entre el lenguaje que se encuentra suspendido *in vacuo* y el lenguaje que es operativo en un contexto de situación. Expresa la relación del lenguaje con su entorno, incluso el entorno verbal –lo que se ha dicho o escrito con anterioridad- y el entorno no verbal, el entorno situacional; por tanto el componente textual tiene una función habilitadora con respecto a los otros dos; los significados ideacionales e interpersonales sólo se actualizan en combinación con los significados textuales.” (Op. Cit.: 147 y 148)

^{ix} “*Un programa alfabetizador adecuado a los adultos y adultas incluye actividades para aprender a leer:*

- Escuchar lectura experta de textos culturalmente situados
- Anticipar, inferir, recordar oralmente
- Analizar escritos para comprender su estructura sistémica
- Leer con compañeros
- Releer
- Leer solo

Incluye actividades para aprender a escribir:

- Observar escritura experta
- Experimentar escrituras
- Escribir con ayuda
- Copiar, revisar, reescribir
- Escribir solo
- Reflexionar sobre la escritura.” (Melgar, Op. Cit.: 6)

