

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Universidad de Guanajuato

Campus Guanajuato
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Maestría en Desarrollo Docente

TALLER DE CONCIENTIZACIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN DEL SISTEMA BRAILLE PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Examen general de conocimientos,
Portafolio de evidencias docente
Que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo Docente

Presenta:

L.E. Salvador Medrano Sandoval

Director de Trabajo de titulación

Dr. Luis Jesús Ibarra Manrique

Guanajuato, Gto. febrero de 2026

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
PRIMERA FASE.....	9
CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	9
Introducción a la primera fase.....	10
Primer registro:.....	10
Registro de momentos y tiempo de cada actividad.....	22
Microensayo de primer orden	25
Segundo autoregistro.....	29
Registro de momentos y tiempo de las actividades.....	43
Esqueleto de la práctica.....	44
Micro ensayo de segundo orden.....	48
SEGUNDA FASE	55
PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	55
Introducción a la segunda fase	56
Arqueología de la práctica.....	56
Registro	56
Elementos constitutivos de la práctica docente.....	66
Modelo I.....	66
Contenido II.....	66
Contexto III	67
Intersubjetividad IV.....	68
Proceso cognoscitivo V	68
Micro Ensayo de segundo orden	69
Reportes de investigación.....	72
Investigaciones relacionadas	73
Un acercamiento crítico a las políticas y la práctica inclusiva en la vida escolar.....	73
Actitudes docentes frente a la inclusión educativa en la unidad educativa Fiscal de Esmeraldas “Alfonso Quiñones George”	75
La cultura escolar inclusiva en Colima y su impacto en la evaluación.....	76

Perfil y competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en la Universidad de Guanajuato.	77
Infancia y Discapacidad Visual: Desarrollo de la Creatividad y el Pensamiento Científico en Niños de 5 a 9 Años en la Escuela Taller para Ciegos en Bucaramanga.	79
Fundamento metodológico	81
Características de la Investigación-Acción:	82
Técnicas y estrategias de obtención de información	84
Fundamentos teóricos.....	85
Antecedentes de la inclusión educativa:.....	85
Concientización docente sobre la educación inclusiva (EI):.....	86
Neurodidáctica del Braille:.....	87
Ruta Crítica de la Innovación.....	89
Tercer registro: TALLER DIDÁCTICA DEL BRAILLE	93
TERCER REGISTRO	96
Registro:	96
ANÁLISIS DEL REGISTRO:	107
PREGUNTAS.....	110
PREGUNTA DE INNOVACIÓN:.....	110
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:	111
PREGUNTA DE INNOVACIÓN:.....	112
Planeación de innovación:.....	112
Objetivo general de la innovación:.....	114
Impacto:.....	115
Efecto:	115
Justificación de la innovación:	116
TERCERA FASE	117
INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	117
Introducción a la tercera fase	118
1ª sesión de innovación	118
Cuarto autorregistro. Sesión de innovación	119
Matriz de datos	139

Microensayo de primer orden	141
Quinto autorregistro:	148
Registro:	148
Microensayo de segundo orden.....	169
CONCLUSIONES	174
REFERENCIAS	181
ANEXOS.....	184
ANEXO 1. FOTOGRAFÍAS, SESIÓN 1 DE INNOVACIÓN	185
ANEXO 2. FOTOGRAFÍAS, SESIÓN 2 DE INNOVACIÓN	186

INTRODUCCIÓN

La educación para personas con discapacidad en México se remonta a la segunda mitad del siglo XIX. En 1867 se funda la escuela nacional de sordos, en 1870 la escuela nacional de ciegos y en 1915 se abre el primer centro para deficientes mentales. Durante décadas, la mayor parte de la sociedad sin discapacidad, "normales", aceptaron de alguna manera que niños-as con discapacidad fueran categorizados y clasificados por tipo de discapacidad para finalmente ser segregados en una escuela de educación especial (EE) en la que prevaleció un modelo médico pedagógico especializado para proporcionar una educación específica a dichos estudiantes.

Sin embargo, después de 126 años de mantener una política educativa de segregación, bajo el argumento de justicia social, en 1993 el modelo de integración educativa para personas con necesidades educativas especiales (NEE), obliga a la incorporación de los estudiantes de EE a las escuelas de educación regular. En 1994, de manera apulatina en las diferentes entidades, se reorientaron los servicios complementarios (Centros de atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, Centros Psicopedagógicos y Unidades de Grupos Integrados) de la EE con tal enfoque integrador: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Orientación al Público (UOP), con el objetivo de colaborar y acompañar a docentes y estudiantes con alguna condición de discapacidad en su educación básica.

Derivado de la reforma educativa anterior, se generaron diferentes situaciones problemáticas, entre las que se destaca la falta de una atención más eficiente a estudiantes con y sin discapacidad por parte del personal que conforma los servicios complementarios. Lo anterior es a causa del contraste entre el número reducido de dichos servicios, en comparación con el tamaño de la población de estudiantes que tienen que atender, por lo que en los casos en que no hay personal de USAER la norma educativa prescribe que sea el maestro de grupo quien se encargue de resolver la situación educativa de su estudiante.

Aun cuando no es difícil comprender que por la falta de recursos y otras circunstancias no puede haber una gran cantidad de maestros USAER, lo interesante sería saber por qué motivo hay una gran cantidad de programas de licenciatura en educación que no ofertan suficientes asignaturas relacionadas con métodos de enseñanza y aprendizaje específicos para estudiantes con alguna condición de discapacidad, cuando es sabido que por la falta de maestros USAER y preparación docente, los principales afectados son dichos estudiantes.

En el presente año se están cumpliendo tres décadas de que comenzó el modelo de integración educativa y al parecer no se han alcanzado los retos que impuso la reforma educativa de 1993, ya que de acuerdo con información extraída del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020) "De las personas con discapacidad y/o con algún problema o condición mental de 15 años y más (6,269,277), 19% de ellas (1.2 millones) no

sabe leer ni escribir un recado, porcentaje casi cuatro veces mayor a lo que se representa en la población sin discapacidad, 4% (3.3 millones). Lo anterior según se explica en el mismo documento, está relacionado con prácticas de exclusión y rezago educativo, al cual se le pueden agregar otros factores como la discriminación, inclusión simulada, falta de material didáctico específico, falta de preparación y formación docente sobre métodos de enseñanza y aprendizaje para educar a niñas-os con alguna condición de discapacidad, entre muchas otras situaciones que se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan estudiantes y personas con alguna condición de discapacidad.

Sin embargo, cabe destacar que, aun cuando los estudiantes con discapacidad se enfrentan a múltiples BAP en su trayectoria educativa, son cada vez más frecuentes los casos de dichos estudiantes que egresan de la educación superior. Por tal motivo, el tema de la educación inclusiva y la compleja problemática que ello implica han provocado que diferentes especialistas e investigadores de educación analicen, reflexionen, investiguen y en algunas universidades estén disminuyendo las BAP asociadas con el currículum, los exámenes de admisión, métodos, estrategias, técnicas pedagógicas y didácticas de enseñanza y aprendizaje para proporcionar una educación inclusiva y equitativa a dichos estudiantes.

Derivado del análisis de la problemática anterior y como licenciado en educación con discapacidad visual adquirida "ceguera", decidí crear el taller de concientización sobre la importancia de la alfabetización del sistema braille para Estudiantes con Discapacidad Visual (ECDV), el cual, se dirige a estudiantes de licenciaturas en educación, con la finalidad de que aprendan-enseñando estrategias, técnicas, uso de material didáctico específico para que puedan desarrollar un método de enseñanza y aprendizaje para niñas-os con baja visión o ceguera.

He impartido el taller a maestros de educación básica, de USAER y a padres o tutores de niñas-os con discapacidad visual, sin embargo, el proyecto de investigación-acción (IA) enfocado con la metodología desarrollada a lo largo de la Maestría en Desarrollo Docente decidí llevarlo a cabo con estudiantes de licenciaturas en educación, ya que, en mi opinión, los futuros licenciados en educación o docentes también deben saber un sistema de comunicación alternativa y no solamente especialistas o maestros de USAER por la problemática ya mencionada.

El proceso metodológico del taller y el material didáctico específico los diseñé con base en mi propia experiencia como persona con ceguera. Antes de comenzar la maestría creía en la efectividad del diseño del taller, cada vez que terminaba una sesión me quedaba con la sensación de haber logrado los propósitos educativos planeados previamente. No obstante no era así. Me di cuenta de ello a través del presente proyecto de IA, el cual se describe en las siguientes páginas que conforman este portafolio de experiencias docentes.

Este proyecto se llevó a cabo en tres fases denominadas: caracterización de la práctica, problematización e innovación. En relación con la caracterización de la práctica se inicia con el primer ciclo dialéctico de IA, en la cual, se analiza y reflexiona a conciencia la práctica a través de dos autoregistros etnográficos y dos microensayos para dar cuenta de los hallazgos, entre los cuales, se observa el uso del tiempo, del habla, del espacio, el proceso educativo para determinar si se ha logrado o no el propósito educativo previamente planeado.

Como parte de la misma fase y principio fundamental de la segunda, en la arqueología de la práctica, se indaga más detalladamente sobre la intención de las acciones educativas, las cuales se pueden identificar mediante los constitutivos: modelo, contenido, contexto, intersubjetividad y proceso cognoscitivo, conocer sus características y las lógicas que los articulan. También se elabora una matriz de datos. Además de una revisión documental para obtener información sobre el estado del conocimiento relacionado con el tema del proyecto y se concluye con una pregunta de investigación, la cual se intenta responder con el fundamento teórico, se observa y analiza el fundamento metodológico de IA y se construye la ruta crítica y el tercer registro que permite recuperar, analizar, reflexionar y elaborar una pregunta de innovación con el objetivo de avanzar en la ruta crítica a través de dos sesiones, planeadas con la intención de producir la mejora educativa con la que se ha estado trabajando a lo largo del proyecto.

PRIMERA FASE

CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Introducción a la primera fase

A partir de esta primera fase se comienza el proceso metodológico de la investigación-acción (IA) con el primer ciclo de la espiral autorreflexiva de la noción Lewiniana definida por Carr y Kemmis (1980) como una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar" (p. 166).

El acercamiento a mi práctica lo realicé con la transcripción, análisis y reflexión del primer autorregistro, en el cual, observé detalladamente el proceso, las acciones de mi práctica relacionadas con el uso del tiempo, del espacio y del habla, en los cuales se encuentra contenida la intención por la que se desarrollan dichas acciones, sin embargo, los resultados muestran que no son suficientes las acciones para lograr la intencionalidad de éstas, además del desconcierto inicial que causa el no saber por qué no se alcanza el o los objetivos esperados.

No obstante, el darse cuenta de los aspectos desfavorables de las acciones realizadas con uno o varios fines educativos propuestos previamente marca el inicio del proceso metodológico por el que se ha de llegar a la mejora, innovación y, por lo tanto, transformación de la propia práctica.

Primer registro:

Práctica didáctica del sistema braille con el tema: Aprender enseñando el sistema de escritura y lectura braille. Dirigido a estudiantes de 5º semestre de la asignatura Educación inclusiva de la Licenciatura en el Aprendizaje y Enseñanza del Español de la Escuela formadora de docentes de Guanajuato, programada para el miércoles 5 de octubre del 2022, en un horario de 15:30 a 17:30.

Única sesión impartida por: Salvador Medrano Sandoval. Estudiante de maestría con ceguera parcial adquirida

Apoyo y asistencia visual: maestra responsable del grupo

17 estudiantes foráneos: 6 mujeres y 11 varones

En seguida, anexo el programa y planeación de la sesión, con la finalidad de realizar un contraste entre lo planeado y los hechos recuperados en él autorregistro.

Planeación y programa del taller de braille.

Programa titulado: Práctica didáctica del sistema braille.

Tema: Aprender enseñando el sistema de escritura y lectura braille

- 1.- Introducción a la sesión y presentación del tallerista y el grupo
- 2.- Técnicas descriptivas y de prebraille utilizando material didáctico adaptado
- 3.- Aprender a enseñar la estructura y composición del sistema de escritura y lectura braille
- 4.- Aprender enseñando a escribir braille con regleta y punzón
- 5 Mis primeras palabras y mi nombre en escritura braille

Objetivo General: Que los estudiantes de la licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del español aprendan a leer y a escribir la signografía del sistema braille, así como técnicas de prebraille, realizando la práctica didáctica y metodológica a través del aprendizaje y enseñanza de dicho sistema entre pares.

Objetivos Específicos:

- 1.- Que los estudiantes de la Licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del español aprendan a interpretar, escribir, leer la signografía del sistema braille, técnicas de prebraille, a usar el material didáctico adaptado, así como un método para enseñar a personas con discapacidad visual a escribir y leer dicho sistema
- 2.- Que los estudiantes de la Licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del español fortalezcan sus vínculos afectivos y de colaboración entre pares, empatía, concientización y sensibilización sobre la discapacidad visual a través del aprendizaje y enseñanza del sistema braille.
- 3.- Que los estudiantes de la Licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del español desarrollen e incrementen sus conocimientos y habilidades estratégicas, didácticas y metodológicas de enseñanza y aprendizaje específico que contribuyan a la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación de personas con discapacidad visual
- 2.- Que los estudiantes de la Licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del español fortalezcan sus vínculos afectivos y de colaboración entre pares, empatía, concientización y sensibilización sobre la discapacidad visual a través del aprendizaje y enseñanza del sistema braille.
- 3.- Que los estudiantes de la Licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del español desarrollen e incrementen sus conocimientos y habilidades estratégicas, didácticas y metodológicas de enseñanza y aprendizaje específico

que contribuyan a la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación de personas con discapacidad visual

Actividades generales y desarrollo de la sesión

1.- Introducción del programa, presentación entre el tallerista y participantes.
Tiempo estimado: 5 minutos

Dinámica de animación sociocultural y técnica de discriminación de sonido:
Sonando mi nombre

Tiempo estimado: 5 minutos

Desarrollo: En la dinámica de presentación, el tallerista y los participantes sonarán en la mesa cuando mencionen su nombre, pidan la palabra, soliciten material o apoyo. El sonido en la mesa ayudará a que el facilitador con discapacidad visual, ubique a cada uno de los participantes, se oriente y se desplace hacia ellos facilitándole la distribución del material, atención e interacción con el grupo

2.- Instrucciones de organización de los participantes para el desarrollo de las actividades de la sesión

Tiempo estimado: 5 minutos

2.2- Explicación de la composición de la estructura y signografía del sistema braille e instrucciones para la aplicación de técnicas de prebraille, reconocimiento de material específico adaptado, cómo usarlo y preparación para primeros ejercicios

Tiempo estimado: 10 minutos

3.- Dinámica de animación: Juego de roles y aprendo enseñando el sistema braille

Tiempo estimado: 30 minutos

Desarrollo:

Los participantes trabajarán en parejas. Uno de ellos se cubrirá los ojos para hacer el rol de alumno con discapacidad visual y el otro será el maestro.

Después de que los alumnos se cubran los ojos, se proyectará en la pantalla la signografía del alfabeto braille, la cual, con las indicaciones del tallerista, los

maestros describirán a sus alumnos ciegos en sus manos, formando las letras del alfabeto braille, preparándolos para que las reconozcan en relieve, las cuales, previamente, su maestro ha formado con ayuda de unas cuentas y de un punto generador de madera. Posteriormente, utilizarán el material didáctico adaptado para la escritura braille, mismo que será descrito por el maestro para favorecer el reconocimiento de dicho material por parte del estudiante. Finalmente, los maestros ayudarán a sus alumnos a colocar el papel en la regleta, a utilizar su punzón y a que reconozcan con el tacto su primer ejercicio en braille.

Comentarios sobre las experiencias de la práctica realizada

Tiempo estimado: 10 Minutos

Intercambio de roles y continuidad de la actividad aprendiendo, enseñando los signos de puntuación del sistema braille.

Tiempo estimado: 30 minutos

4.- Actividad de evaluación final: Utilizando el material adaptado, la información y la práctica realizada, cada uno de los estudiantes interpretará la signografía braille para escribir su propio nombre.

Tiempo estimado: 10 minutos

Cierre y conclusión de actividades, escuchando y valorando los comentarios sobre la experiencia de los participantes

Tiempo estimado: 10 minutos

Recursos materiales: aula, mesas, sillas, computadora, pantalla, memoria USB, antifaces, regletas, papel, punzones, tablilla, punto generador, bolas de unicel, punto generador de madera y cuentas

Sugerencias de organización y distribución del espacio de trabajo

Disponer del lugar media hora antes para organizar el material didáctico.

Distribución del espacio en el aula tomando en cuenta que quién imparte el taller porta discapacidad visual.

Distribución del espacio en el aula: forma de herradura o media luna para un mejor desplazamiento y apoyar a quien lo requiera y para la mejor distribución de material didáctico.

Una persona de apoyo y asistencia visual.

Registro:

Entonces vamos a comenzar. Yo comienzo con una técnica de discriminación de sonido. Las personas ciegas utilizamos mucho, este, a pesar de que hay mucho ruido, pues yo no tengo tanta habilidad, pero hay muchas personas que, si este, conocen muy bien el sonido. Entonces, a base de discriminación de sonidos, nosotros nos orientamos, nos guiamos, yo puedo ir a la escuela sólo, regresarme sólo. La escuela está hasta Yerbabuena, en el Departamento de Educación, en fin, y pues es con el sonido, con lo que me voy guiando, con mi bastón y lo que, bueno, lo que conozco de la ciudad, bueno, aunque hay veces que camino.

Bueno, esta técnica de discriminación de sonido la uso en los talleres para comunicarme con ustedes Y consiste en hacer ruido en su mesa, en que hagan ruido en su mesa, igual para yo tener ese contacto visual, que, pues no lo tengo, y no sé exactamente en donde están ubicados, entonces con este sonido me dicen su nombre, me llamo /hago sonido sobre el bote con cuentas/ Chava, por ejemplo y yo voy ubicando en donde están ustedes, no, y así, todos me dicen su nombre por favor pero haciendo sonido, y esa técnica también la vamos a utilizar ahorita que estemos trabajando ya en la actividad.

Esta, la vamos a utilizar para hacer preguntas. Cuando hagan una pregunta, que tengan una duda, tocan en la mesa y los demás nos callamos, nos detenemos para escuchar la pregunta que van a hacer, ¿sale? Y este, en base al sonido, yo también puedo dirigirme hacia a ustedes, darles material, revisar lo que están haciendo, etc. Sale. ¿Sí, queda claro? A os: sí. Tallerista OK. Entonces, ¿quién comienza, por aquí, a decirme su nombre?/Se comienza a escuchar sonido y el nombre de quien lo produce en una mesa ubicada a mi izquierda, es decir, en la primera mesa o inicio de la media luna en la que están acomodadas las mesas. Los demás estudiantes hacen lo mismo y la última es la Ma. del grupo.

Tallerista: Entonces, ¿cuántos son por todos, chicos? A os: somos dieciocho. /Se escuchan murmullos de que faltan algunos estudiantes./ Tallerista: OK. Pero. ¿Aquí quiénes están? A os: estamos catorce. Tallerista: yo veía uno de más, no, no escierto, que se crean. /Los a os: se ríen./ tallerista: este, bueno, miren vamos a trabajar en parejas, vamos a hacer un juego de roles, dejenme y les comento como va, en que consiste, va a consistir en que uno de ustedes va a ser un alumno ciego y uno de ustedes va a ser el maestro, después de unos minutos vamos a invertir los papeles y también este, para que se vayan, este, para que se vayan poniendo de acuerdo.

¿Quién va a ser el alumno primero? ¿Quién va a ser el maestro? y después vamos a intercambiar. ¿Sale? Si quieren, se pueden levantar de su silla para dar instrucciones o para ahorita en lo que vamos a estar desarrollando la actividad, se pueden levantar de su silla he, etc. Pero. Les vamos a pasar un antifaz para que el alumno se cubra sus ojos. /Me acerco a la mesa en donde dejé el material para buscar los antifases y la Ma. se acerca a apoyarme a buscar los antifaces y después que los localiza en la mesa, los reparte, uno por pareja/. Tallerista: vayan poniéndose de acuerdo y cubriéndose sus ojitos, que al cabo nada más va a ser un ratito. Aparte va a estar un ambiente controlado.

No les va a pasar nada, están seguros. Mientras la Ma. reparte los antifaces; se comienza a escuchar mucho sonido y murmullos de voces. A os: comienzan a decir "No veo, yo tampoco veo nada/. Tallerista: Sí, por favor, también, tengan la sensibilidad de no hacer trampa, para que vivan la experiencia y hacer este, bueno, pues, una retroalimentación. Así lo más auténtica que se pueda, ¿sale? Y para que ustedes también, pues, perciban, sientan, traten de percibir y sentir la energía de su maestro. /Derrepente la Ma. dice, pasen muchachos y se integran cuatro A os. más, mientras van hacia sus lugares, les comento a quién se cubrió los ojos, que puede descansar, en lo que los A os. se sientan, pero el ruido no para y un A o: suena en la mesa jugando, y los demás le gritan que no haga sonido/. A os: no, no sueñes, solo si tienes alguna pregunta. Tallerista: no. Solo si tienes una pregunta o algún comentario, por favor.

Ma. Les voy a dar, préstamela para darle a los que llegaron. Se integran cuatro más. A os: Que se presenten. Tallerista: Sí. También, quien acaba de llegar ahorita, que se acomoden en su lugar. /Ma: les da material y escucho que les dice que van a trabajar en parejas/. Los A os. comienzan a sonar su mesa y a decir su nombre. Vamos a trabajar en parejas, uno de ustedes va a ser el alumno y el otro va a ser el maestro, por unos minutos, alguien, quien decida ustedes, se va a cubrir los ojos con un antifaz. ¿Ya tienen antifaz? OK. Entonces ustedes pónganse de acuerdo, y van a seguir las instrucciones que yo les voy a ir diciendo.

Bueno, miren les voy a decir como se estructura el sistema braille, pero primero, las personas ciegas requerimos mucha mucha descripción, sobre todo cuando estamos dentro de una aula, y entonces, ustedes pueden hacer la descripción en la mano de su compañero, de su alumno, de frente a él, es decir, yo voy a describir esta tablita, la voy a describir frente a mí, pero primero, antes de que tomen y la tablita y se la describan, le van a describir primero en su mano, con sus dedos, ustedes dibújente la tablita. ¿Puedes proyectar la imagen, Flor? Si ya la tienes, del alfabeto en braille, Ma: me dijiste que es la de... laaaa, ¿signografía de la

puntuación? Hay dos imágenes, Tallerista, la del alfabeto, por favor. Ma: OK. Tallerista: Entonces, ¿ya ahora si tienen cubiertos sus ojos sus alumnos? A os: Sí. Tallerista: Okay.

Entonces vamos a comenzar con la descripción del alfabeto braille. Ma: Chava, voy a prender el cañón y te voy a acomodar, si quieres hacerte a tu izquierda. Tallerista: ¿A mi izquierda? Ma: Sí. Ahí, ahí, ahí está bien. /Mientras la maestra me ayuda a proyectar la imagen, los estudiantes están platicando y riéndose/. Ma. Ahí va, ahí va, he, ya prendió el cañón. Tallerista: Si tienen alguna duda o pregunta, coméntenmela. A a. Si gracias. ¿Sí se ve, Flor? Ma: Aaah si. Ya, ya, ya. Tallerista: Bueno, ¿ya se ve flor? Ma: Si, si Chava, ya se ve. Tallerista: ¿alguno de ustedes alguna vez ha practicado braille o conoce el sistema de lectura y escritura braille? A aos: nooo, A a: Siii. Tallerista: ¿quién dijo que sí? A a: Mi hermana estudió Educación Especial y yo escribí braille con ella. Tallerista: Muy bien. ¿Y ahorita vas a ser maestra o alumna? A a: Ahorita soy maestra. Tallerista: Okay,

Entonces, al rato te va a tocar ser alumna. Entonces, les voy a explicar cómo es el sistema braille. Así como lo están viendo, el sistema braille se compone de una matriz de seis puntos, como éstos. /Estoy de pie frente a los A aos, les describo una tablilla con seis puntos y hay una imagen del alfabeto braille en la pantalla ubicada a mi derecha/ Y su estructura está colocada en dos columnas, se la van describiendo a su alumno en la mano también. Váyansela describiendo. Su estructura está en dos columnas y tres filas. ¿de acuerdo? /Se comienzan a escuchar las voces de los A aos., pero yo me confundo y pienso que están hablando de otra cosa o que no me están poniendo atención, pero por momentos no estoy consciente de que el murmullo se produce por la descripción que hacen a sus alumnos ciegos/

Y por ejemplo, por favor, me siguen acá, ¿sí, me están siguiendo? A aos: Siii. Tallerista: Okay. Éste es el punto número 1, éste es el 2, éste es el 3, éste es el 4, el 5 y el 6. Entonces de acuerdo, con la colocación y ubicación de los puntos que les acabo de mencionar, el 4 está frente al 1, el 5 está frente al 2 y el 6 está frente al 3. /Señalo hacia donde creo que está la pantalla/ Ahí alguien me puede decir: ¿qué puntos se utilizan para escribir la D? Tocando su mesa, quien me vaya a decir, toquen su mesa y me dicen. /Mientras analizan la información y la imagen, se produce silencio/ A o: hace sonido en la mesa y dice, 1, 4 y 5. Tallerista: 1, 4 y 5. ¿Están de acuerdo, chicos? A aos: siii. Tallerista alguien más que me describa la Y. Se la va dibujando a su alumno también. / Se escucha que están analizando en voz baja, pero los alcanzó a escuchar y pienso que ya me están respondiendo,

pero no, en realidad hacen las combinaciones en su material y las mencionan, pero me es difícil hacerme consciente de ello/.

Toque en su mesa quien me vaya a decir. Tocando su mesa, por favor, quien me vaya a decir, haga sonido en su mesa, ¿quién me va a decir? A a: ¿La Y? Tallerista: ¿Ximena? A a: Si. Tallerista: Es que les pedí que hicieran sonido en su mesa, eso les va a ayudar mucho con una persona ciega, okay. A a: okay. La Y se supone que son los puntos 1, 3, y el 2 y 4. Tallerista: dijiste, 1, 3 y 2, como que ahí ya no me queda claro, el 1 y el 3, sí, si era. ¿Cuál más? A a: 4, 5 y 6. Tallerista: Okay. Muy bien. De frente, así, como lo están viendo, esta columna es el 1, 2 y 3, la que sigue, 4, 5 y 6. De frente, estamos comenzando del lado izquierdo al derecho. ¿Quién más? A ver, ¿quién más me describe otra letra?

¿Quién más quiere intentarlo? /Se escucha sonido en una mesa/. A ao: la V. Tallerista: adelante. A ao: son los puntos 1, 2, 3 y 6. Tallerista: está bien. ¿Quién más? /Sonido/ A ao: la B es 1 y 2. Tallerista: La B es 1 y 2, sí, está bien. Ma: Siii, y el que te dijo fue un alumno, chava. /La Ma se refiere a que quien me dijo la combinación de la B en braille tenía los ojos cubiertos, pero no le pregunté cómo lo sabía, continué con la actividad/. Tallerista: Aaah. Muy bien. Entonces es clarividente. /Se escuchan risas de los A aos/. Tallerista: Okay, chicos. entonces ahora si le pueden describir por favor a su alumno el orden ya en la tablita, como se hace, como esta el orden de los puntitos, describanle el color de la tabla, sus características.

/Los A aos: se ponen a describirle a sus compañeros, siempre que lo hacen, se escucha un murmullo más alto, aparte del eco que se produce en ese salón / ¿Flor, me puedes apoyar, por favor? Ma: si Chava, ¿a qué te ayudo? /Cada que los estudiantes realizan alguna actividad aumenta el sonido de voces y eso me incomoda un poco porque es como si no pudiera ver que sucede, sin embargo, se que estoy haciendo lo que me gusta, por lo que intento asimilar y controlar esa sensación/. Les vamos a dar su regleta, punzón y papel. Ma: ¿Ah sí, ya las vi? ¿Una por pareja? Tallerista: sí, regleta, papel y punzones. /Se escuchan muchas voces, pero alcanzo a identificar que los A os. les continúan describiendo a sus compañeros diferentes letras del alfabeto, realizan la actividad por algunos minutos/. Se pueden detener, por favor. Ma. Ya acabé de repartir. Tallerista: Chicos, les acaban de pasar una regleta, ahorita se la describen a sus alumnos, se las voy a describir antes de que la utilicen para quien no la conozca.

Es una regleta de cuatro renglones: tiene 28 cuadratines o 27. Aquí adentro tiene unos piquitos para que sujeten el papel. Después de que terminan de escribir los cuatro renglones, suben las marcas de los puntitos de abajo para arriba y

continúan escribiendo. Me pueden hacer favor de describirle la regleta a su alumno, el color, las características, los renglones para que la vaya conociendo. Ma: ¿Te dejo la presentación? Tallerista: Sí, sí, por favor, gracias. Los Aos describen a su alumno ciego la regleta por unos minutos. /El volumen de sus voces aumenta nuevamente/ Tallerista: Jóvenes, ayúdenle a su alumno a colocar el papel, por favor. La regleta puede ir de los dos lados, del lado izquierdo o del lado derecho. El chiste es que coloquen su papel en los puntitos de la regleta.

Antes de que perforen, chéquense bien, les voy a comentar algo que a veces dificulta la escritura del braille. Ustedes, los maestros, están viendo la signografía braille. ¿Cómo se imaginan que una persona ciega va a tener el acceso a la forma de las letras? /Un a o: responde, pero, haciendo referencia a la forma en que se utiliza el material no a la forma o relieve de las letras/ Tallerista: muy bien, pero me refiero a la manera en la que un ciego va a conocer lo que ustedes están viendo, en la manera que un ciego va a tener acceso a la escritura y a la lectura, para leer lo que ustedes están viendo, obviamente yo no lo puedo ver, bueno, va a ser a través del tacto. Entonces, para formar esa signografía nosotros la vamos a formar en braille, o sus alumnos la van a hacer en braille, con este punzón, su regleta y el papel. La escritura en braille no es escribir, sino perforar el papel para formar el relieve de las letras, y luego van a sacar el papel, le dan vuelta y así es como van a ir conociendo las letras del alfabeto.

Este braille se llama braille integral porque se va escribiendo letra por letra, para formar una palabra, van leyendo letra por letra y cuando terminen de leer todas las letras van a saber lo que escribieron, por eso se llama braille integral. La cuestión que a veces confunde es que para escribir o formar el relieve de las letras, vamos a invertir la posición de los puntitos para escribir. Ustedes están viendo, cuando se hace en braille, ustedes pueden identificar con su vista las letras que formaron, de la izquierda a la derecha, pero para escribirlo lo vamos a invertir de derecha a izquierda, escribiendo los puntitos 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

/Les estoy mostrando una tablilla con seis perforaciones y señalando la combinación de los puntos que deben perforar para formar las letras del alfabeto/. Ustedes les pueden indicar a sus alumnos el espacio que tienen entre puntito y puntito dentro de la ventanita o cuadrado de la regleta. En cada ventanita están los seis puntitos. El contorno de la ventanita tiene unas curvitas y en cada curvita es donde deben de perforar el puntito, su alumno debe reconocer el espacio y para ello puede hacer ejercicios perforando todos los puntitos para que memorice la ubicación y después va a hacer las letras del alfabeto, pero nada más de la A a la J, ¿listos? comiencen.

/Los A os les describen a sus alumnos. /Mientras los A os trabajan con sus alumnos, la Ma se me acerca y me comenta que son las 16 horas y 15 minutos, que llevamos media hora y le respondo que no se preocupe, que vamos bien, que la segunda parte es más rápida. Platico un poco con la Ma de la tarea pensando que esa sesión será para mi primer registro/. Jóvenes, una pausita por favor, disculpenme la interrupción, ¿cómo van? ¿Cuántas ventanitas llevan sus alumnos? A aos. Una, cuatro, algunas. Tallerista: Bueno, hagan tres más, les doy más tiempo. /Los A os: realizan la actividad con mucha dedicación, puedo escuchar que todos están dictando las combinaciones de letras a sus alumnos y que también A aos se están divirtiendo. Mientras pongo atención a lo que sucede, la Ma se me acerca y me pregunta que si ya les pueden poner palabras, y después se ríe como sorprendida/.

Tallerista: jóvenes, por favor, pónganme atención, discúlpenme que los interrumpa. Yo les había dado la instrucción de que hicieran el ejercicio de llenar toda la ventanita, es decir, hacer los seis puntos, no de hacer letras, pero qué bueno que las hicieron, está muy bien. Solamente recuerden que cuando una persona ciega va empezando, tiene que hacer el ejercicio de perforar los seis puntitos para que vaya reconociendo el espacio que hay entre cada puntito, la ubicación en la regleta. Recuerden eso, por favor. Ahora ya pueden sacar el ejercicio de sus alumnos y ayudarlo a que reconozca las letras que el formó, ayúdénle a que toque con su dedo las letras. Por favor digánle si las letras que hizo están bien si se equivocó, que las toque con su dedo. Ustedes también se las pueden dibujar en su mamo. /Los A os. revisan y les ayudan a quienes han tenido los ojos cubiertos con el antifaz en las diferentes actividades, hasta ese momento/.

/En medio del ruido generado por lo A os. se produce sonido en una mesa y les pido se detengan para escuchar a quien esta produciendo el sonido. El A o. más participativo hasta el momento tiene una pregunta/. Tallerista: Sí, a ver, por acá alguien tiene una pregunta, por favor, vamos a escucharlo. A o cuando uno presiona el punzón muy fuerte y se rompe la letra, ¿esa letra ya no sirve? Tallerista: Sí, sí sirve, lo que sucede es que el punzón está muy afilado y por eso rompe el papel y lo que sucede es que la lectura se hace más lenta porque el dedo se atora al momento de la lectura. /Mientras respondía la pregunta A aos. no guardaban silencio, quienes estaban atentos callaron a sus compañeros y yo le pedi al Ao. que repitiera la pregunta para que todos escucharan. Después de que todos estaban atentos, les di recomendaciones para que le quitaran filo a su punzón, o por lo contrario, para que lo afilaran si le hacía falta. También les

expliqué la manera de que su punzón, que es como el lápiz para escribir, forme un buen relieve de las letras para reconocerlo al tacto.

/ . Tallerista: Muy bien, jóvenes, vamos a dejar hasta aquí la actividad. Ya se pueden quitar el antifaz, /Se escucha un aaah, de alivio/. Por favor, quienes fueron maestros en este juego de roles, coméntenme su experiencia, por favor, qué sintieron enseñar a un alumno ciego, ¿qué sintieron? ¿qué les parece? ¿qué piensan de la descripción? Coméntenme cuál fue su experiencia, por favor. /Se escucha silencio y después de unos segundos alguien hace sonido en la mesa/. A a es muy estresante. Bueno, yo como que no tengo paciencia, le quería quitar el antifaz. /La interrumpe quien fue su A o ciego haciendo sonido en la mesa/, A o. No me explicaba muy bien. La misma A a responde: Sí, no me sabía dar a entender. Tallerista: Bueno, ya nos dijiste que te estresaste, pero? qué fue lo que más te costo trabajo? ¿fue mi explicación? ¿te confundí? A a no, como que yo le sabía describir la regleta y él con el punzón, no le daba a los puntitos y se iba para otro lado y luego regresaba, y le apreté muy fuerte la mano porque me desesperé porque no podía, pero no era él, más bien siento que yo no le sabía explicar.

Tallerista: muy bien, ya tenemos a una maestra que reflexionó, que acepta que no tiene paciencia, qué presionó a su alumno, bueno, muy bien, alguien más, otro maestro por favor, compártanos sus comentarios. /Sonido en la mesa/. A a. yo hubo un momento donde me perdí, no sabía cómo explicarle, igual, me desesperaba, le quería decir ya mira y aslo, pero ya después le fui agarrando y ya no me sentía tan perdida, luego él también le fue entendiendo, pero al principio si estaba muy perdida. Tallerista: Bueno, es que tienen que comprender muchas cosas en muy poco tiempo y no es tan fácil.

/Sonido en la mesa/. A a. bueno, al principio yo también me desesperaba porque sentía que yo tampoco veía en dónde estaba poniendo el punzón. Y después ella solita como que se acopló, a ella ir con un dedo guiándose. Por ejemplo, ella acabó de hacer el primero y luego se tenía que pasar a la segunda; entonces, ahí venía, y me costaba mucho como decirle de manera correcta las letras porque sentía que me confundía. O sea, como que a la hora que yo veía, por ejemplo, la F que es el 1, 2 y 4, yo sentía que le decía 4, 5 y 1, entonces, como que ahí era donde me conflictué, pero creo que con ella sí trabajé bien.

Tallerista: Muy bien, muchas gracias. Discúlpenme, se me pasó decirles que cuando una persona ciega va a aprender a escribir, con su mano derecha acerca su punzón y con la izquierda, se va guiando. Discúlpenme, fue un error mío; no se los dije. ¿Alguien más se anima a compartirnos su experiencia? Entonces, ahora los alumnos, ¿cuál fue su experiencia con su maestra? /Se escucha sonido en

una mesa/. A a. Bueno, yo pienso que los maestros sí nos deben enseñar muy bien, decir las cosas tal cual, porque, bueno, a mí, sí, mi maestro sí me enseñó muy bien, sí le entendí y sí me tuvo paciencia, sí me explicó bien, porque al principio no sabía de las casillas, no me guiaba, pero sí me explicó muy bien. Tallerista: ¿Qué sentiste de hacer una actividad sin ver? A a. Muy desesperante, ya me quería quitar el antifaz. Tallerista: Tal vez eso es lo que no te permite que te concentres, ¿verdad? Te desesperas y desesperas a tu maestro. /a os. Se ríen./ Okay. Alguien más, otro alumno, compartan su experiencia, por favor.

/Sonido en la mesa/. A o. Yo también me desesperaba, pero, o sea, a pesar de que mi maestro como que trataba de explicarme, ya al último sentía los ojos cansados; ya quería quitarme los antifaces. Y me desesperaba porque quería sentir los hoyitos, pero estaban muy chiquitos, por más que metía el dedo no los sentía, y pues dime donde están los hoyos, pues no, no no lo sabía la verdad. Tallerista: ¿No te describió en tu mano? A o. A sí, con la tablita negra, pero en la azulita ya nomás sentía puras rayas así, era lo que me desesperaba. /Sonido en la mesa/ A a. yo con la tablita la verdad no entendí, al principio estaba perdida, no sabía como iba a hacer, pero ya cuando me puso la tablita en la mano y me empezó a explicar en la mano, me puso la tablita así en la mano y me empezó a decir este es el uno, el dos, y así. Ya cuando me puso la regleta, se me hizo más fácil, porque me explicó que tenía como las casillas y me dijo que en esas casillas estaban los seis hoyitos, pero que tenía que comenzar al revés de cómo me había enseñado, y ya fue así como yo solita los fui tocando con mi otra mano y los fui empezando a identificar y ya, ya se me hizo fácil.

Tallerista: Alguien más. /Sonido en la mesa/. A a. A mí me asustó porque me dijo que el punzón me podía lastimar porque tenía filo y pensé que me iba a cortar, pero me explicó todo muy bien me dijo lo de las casillas también y lo de los números entonces me fue más fácil identificarlos. Tallerista: Okay, muchas gracias a todos. Se dan cuenta de que todos tuvieron una manera diferente de explicar. Probablemente así va a ser su práctica docente; cada uno va a desarrollar sus propios métodos, estrategias, maneras de explicar. Si alguien por ahí dijo: «Chava no me explicó bien, o no me gusta, yo le voy a hacer de esta manera o de esta otra». Lo mejor fue que resolvieron la situación de alguna manera. Ahora imaginense que una persona ciega no se va a poder quitar el antifaz, y no le van a poder decir: Mira es así, se requiere de paciencia, esa es una de las características de la docencia, de la educación. Se requiere paciencia para enseñar porque no todos aprenden igual, al mismo ritmo, a algunos les cuesta más trabajo que a otros.

Bueno esa es una situación, la otra es que un niño ciego puede llegar a la primaria sin saber braille, la maestra, la madre o el padre de ese niño tampoco, y así puede llegar también a la secundaria por lo que ustedes necesitan estar preparados. Lo que ustedes hicieron con la tablita el estar describiendo, explicando en la mano primero, utilizando diferentes materiales se llaman técnicas de prebraille que obviamente por la cuestión del tiempo las hicimos muy rápido, pero eso lleva un proceso de días semanas o meses dependiendo de la práctica y habilidad del niño, por eso es bueno involucrar a los padres y hacer equipo con ellos, porque este trabajo es todo un proceso, el cual, ustedes acaban de experimentar y no es algo que se aprenda tan rápido. En el proceso se utilizan diferentes materiales y hay ciegos de nacimiento que van a tener una habilidad muy desarrollada o personas con ceguera adquirida como yo que tardamos un poco más, entonces tomen nota, recuerden que estando en educación y si van a ser maestros pues en cualquier momento les puede tocar, pero es mejor que estén preparados.

Por último, ¿por qué no se levantaron de su silla a dar explicación a su alumno? Se pueden levantar, si se les hacía difícil, se hubieran levantado. Bueno, vamos a continuar, quien fue maestro va a ser alumno y viceversa.

Registro de momentos y tiempo de cada actividad.

Presentación: 5 Min.

Técnica sonando mi nombre y organización en parejas: 6 min.

Explicación de signografía braille y actividades: 34 min.

Intercambio de roles y primera actividad de prebraille: 10 min.

Explicación y práctica de escritura braille: 15 min.

Retroalimentación y comentarios de la experiencia y de la actividad: 6 min.

Evaluación del aprendizaje de la escritura e interpretación de la signografía del alfabeto braille 15 min.

Cierre de actividades: 9 min.

Tiempo total de la sesión y del audio: 01:39:14

Inicio de la sesión: 15:45. Fin de la sesión: 17:30

Hora programada: 15:30-17:30

Registro ampliado:

Hechos

Mi compañera de maestría es docente en una institución formadora de docentes. Un día me vio tomar notas en braille en la clase y me preguntó si me gustaría dar algún taller o actividad relacionado al sistema braille a sus estudiantes de la asignatura de Educación inclusiva. Le respondí que sí y le envié el programa anexado líneas arriba, le pareció bien y acordamos la fecha y la hora.

Ella me comentó que la institución me apoyaría con el traslado para ir y regresar a mi casa cuando terminara la sesión, lo cual, en mi condición, es de mucha ayuda.

El miércoles 5 de octubre llegué a la institución, más o menos a las 15 horas con 10 minutos. La Maestra me estaba esperando en la puerta y me dirigió al Salón de Actos, lugar previsto para la sesión, sin embargo, cuando llegamos al salón lo estaban limpiando, nos preguntaron si queríamos esperar o nos podrían habilitar otro, aceptamos y nos dirigimos hacia allá. Cuando terminaron de organizar las mesas y las sillas, entramos al lugar. La maestra me acercó una silla y una mesa para que acomodara el material didáctico adaptado que traía en lo que ella iba por el cañón para proyectar unas imágenes durante la clase, por lo que me senté un poco para esperarla.

Desde que entramos al salón, se había escuchado mucho eco. Después de unos minutos, entraron unos estudiantes y me saludaron, les respondí y nos quedamos en silencio, hasta que entró la maestra y preguntó por los estudiantes que faltaban. Respondieron que ya les habían avisado, que fuera por ellos. La maestra contestó que "ya estaban grandecitos como para andar yendo por ellos." A las 15:45 entraron los estudiantes con los que inicié la sesión, en total, eran 13 o 14. Me comentó la maestra que faltaban cuatro más, pero que ya podíamos comenzar.

La maestra me presentó ante el grupo y me pidió si podía comentar o platicarles a los estudiantes una breve reseña de mi historia personal y curricular y acepté. Antes de hacerlo, solicité el consentimiento del grupo para poder grabar el audio de la sesión. Todos aceptaron, por lo que comencé a grabar, a presentarme con el grupo, a comentarles una reseña personal y curricular, la cual omití en el registro verbal. La transcripción inicia en el minuto 5, al igual que el resto de las actividades realizadas durante la sesión.

Interpretación

Me sentí muy bien cuando, al llegar al lugar, la maestra me estaba esperando en la entrada; me dio mucha seguridad y confianza, sobre todo porque no recordaba haber estado en esa escuela. El sonido creado por los estudiantes, risas, gritos, plática, murmullos, me hizo pensar que estaba en una institución muy grande. También pensé en donde hice la licenciatura en educación, en el cual pocas veces llegué a escuchar ese mismo ruido en clases ordinarias. Iba tomando el hombro de la maestra, quien me dirigía al Salón de Actos; sentía curiosidad por estar ahí y, al mismo tiempo, algo de nervios.

Cuando llegamos a dicho salón, nos dijeron que había terminado un evento y que se tardarían en limpiar y arreglarlo, por lo que nos ofrecieron otro espacio y nos dirigimos hacia allá. Mi atención se mantenía en el ruido o sonido que producían los estudiantes en algún lugar del patio. Cuando entramos al aula, el sonido era encerrado y con eco. A pesar de que solamente estábamos la maestra y yo, se escuchaba el eco. No sabía cómo iba a salir la sesión, pero algo que me preocupaba era el sonido, pues, siendo ciego, es fundamental para mí poder escuchar claramente lo que pasa a mi alrededor, es con lo que percibo y me oriento para realizar mis actividades.

A pesar de que me sentía un poco nervioso, me daba gusto haber llegado por lo menos 20 minutos antes de la hora programada como me lo sugirió la maestra, sin embargo, llegó la hora y no podíamos comenzar porque faltaban varios estudiantes, llegaron más o menos 15 minutos después y diez minutos más tarde se integraron otros cuatro. Aunque eso es un poco desagradable, porque hay que detenerse para volver a explicar, lo hice con gusto. Sin embargo, lo que no me permitía sentirme del todo bien era el sonido, pues en el aula se escuchaba el eco y yo tenía que levantar la voz por el ruido que se producía afuera, intentaba inhibirlo, pero me era difícil.

Sentía como que no podía hacer una buena conexión con los estudiantes, sin embargo, estaban atentos y participando, pero yo no me podía concentrar del todo, me adelantaba en la explicación y luego me regresaba, al parecer no se notaba, pero si me costaba trabajo concentrarme. El estar con estudiantes que no conocía, no me daba la confianza para querer moverme hacia sus lugares para interactuar con ellos. La maestra estuvo apoyándome todo el tiempo, en la parte visual, distribuyendo el material didáctico y diciéndome la hora, para que yo estuviera consciente del tiempo.

Una semana antes había impartido el taller de braille a estudiantes de la asignatura didáctica 3 de otra licenciatura en educación en una institución diferente, pero ahí ya me conocen y tengo mucha confianza con los estudiantes,

por ese motivo, no quise hacer el registro de esa sesión porque sentía que iba a tener cierta ventaja. Siento haber tomado una buena decisión, porque en este primer registro me he dado cuenta de muchas situaciones que debo mejorar, sobre todo, controlarme y concentrarme en espacios con mucho ruido porque esa es una realidad de muchas instituciones escolares que no voy a poder cambiar.

Derivado de lo anterior, se realiza el siguiente texto.

Microensayo de primer orden

Introducción. Considero importante mencionar lo interesante que me pareció la metodología utilizada y dirigida por las docentes del grupo de maestría, porque es una metodología autoaplicada, la cual permite conocer, analizar, criticar, reflexionar y tomar conciencia de la propia práctica docente. En mi caso, puedo decir que estoy sorprendido por los hallazgos de mi primer autorregistro. Tal como lo mencionó la maestra Galván, después de una sesión de clase uno se puede sentir muy bien, como el mejor maestro, o, por lo contrario, creer que fue la peor clase, no dar crédito a las palabras que dijo, entre muchas otras sensaciones, sentimientos y emociones que se pueden experimentar después de impartir clase.

Por tal motivo, en el presente microensayo describo de manera breve el contexto en el que desarrollé la sesión, también una reflexión crítica de las acciones realizadas dentro del aula, un análisis valorativo de mi práctica docente y, finalmente, concluyo con algunos comentarios reflexivos.

Contexto. Al estar realizando algunas anotaciones en clase en el sistema braille me sorprendió que una de mis compañeras de maestría me propusiera realizar una actividad relacionada al sistema de escritura y lectura braille en la clase titulada Educación inclusiva, que ella imparte a estudiantes de 5º semestre de la Licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del español en una institución formadora de docentes. Probablemente ella no sabía que, desde antes de ingresar a la Licenciatura en Educación, mi práctica docente la he realizado enseñando el sistema Braille a personas ciegas y normovisuales, por lo que diseñé un programa de actividades titulado *Práctica Didáctica del Braille*, a la maestra responsable del grupo le pareció muy bien el programa y me agendó la sesión para el día 5 de octubre del 2022, de las 15:30 a las 17:30 horas.

Llegué a la institución aproximadamente a las 15:10 horas. Al descender del vehículo, fui recibido por la maestra, quien estaba en la puerta, y me permitió

tomarla del hombro para dirigirnos hacia el Salón de Actos en donde sería la sesión. Desde que entré a la escuela comencé a escuchar risas, carcajadas, gritos, bullicio de jóvenes divirtiéndose, a pesar de la cotidianidad de ese bullicio, como menciona Phylip E. Jackson en su libro, *La vida en las aulas*, me di cuenta de que esa algarabía era creada por estudiantes fuera del horario de clase. "Tras el recreo con el ligero olor a transpiración de los niños. A una persona que entrase en un aula con los ojos vendados, le bastaría olfatear cuidadosamente para averiguar donde estaban" (W., Jackson, 2001, p. 47).

Aunque ya estoy familiarizado con el ambiente escolar, escuchar el bullicio de los estudiantes me hacía saber que estaba en una institución ajena. Me sentí un poco nervioso pero la maestra me brindaba seguridad, tranquilidad y sobre todo confianza, sin embargo, me comenzó a preocupar o hacerme sentir un poco desconcertado que ya era hora de la clase y los estudiantes no llegaban. La maestra me había dicho que serían 18 estudiantes, pero comenzamos la clase después de 15 minutos con 13 de ellos, 6 chicas y 7 varones. Considero importante destacar que es la primera vez que imparto una sesión de enseñanza y aprendizaje del sistema braille a estudiantes de licenciatura que no pertenecen a la institución donde estudié.

Reflexión crítica de mi primer registro. Comencé la sesión atendiendo a la primera actividad programada, la técnica de discriminación de sonido, pero el ruido de afuera y el eco de mi voz dentro del aula me estaban confundiendo y no me concentraba en lo que decía, " Entonces vamos a comenzar. Yo comienzo con una técnica que es de discriminación de sonido. Las personas ciegas utilizamos mucho, este, a pesar de qué hay mucho ruido, pues yo no tengo tanta habilidad pero hay muchas personas que si este, conocen muy bien el sonido" (Primer autoregistro, p. 7).

Hasta que estaba transcribiendo me di cuenta que el ruido me comenzó a causar problemas con el uso de la palabra, no me daba cuenta de las muletillas que constantemente usaba, " este, bueno, miren vamos a trabajar en parejas, vamos a hacer un juego de roles, dejenme y les comento como va, en que consiste, va consistir en que uno de ustedes va a ser un alumno ciego y uno de ustedes va a ser el maestro, después de unos minutos vamos a invertir los papeles y también este, para que se vayan, este, para que se vayan poniendo de acuerdo" (p. 8).

Me asombré cuando escuché la manera atropellada en la que daba las instrucciones, es decir, les daba la instrucción para comenzar una actividad sin tenerla preparada, a destiempo, "Bueno, miren, les voy a decir cómo se

estructura el sistema braille, pero primero, las personas ciegas requerimos mucha, mucha descripción" (p. 9).

Aunque me fue muy difícil separar y diferenciar el ruido originado fuera del aula y el de dentro de ella, se me reveló algo que no había contemplado en ninguna de las planeaciones pasadas, "/ Se escucha que están analizando en voz baja, pero los alcanzo a escuchar y pienso que ya me están respondiendo, pero no, en realidad hacen las combinaciones en su material y las mencionan, pero me es difícil hacerme conciente de ello/" (p. 10).

Otra situación muy significativa para mí de este primer registro fue darme cuenta de que hago lo mismo que los docentes normovisuales, pero a la inversa, es decir, cuando muestran o señalan alguna imagen, infieren que los estudiantes ciegos comprenden lo que están mirando, "Entonces les voy a explicar cómo es el sistema braille. Así como lo están viendo, el sistema braille se compone de una matriz de seis puntos, como éstos. /Estoy de pie frente a los A aos, les describo una tablilla con seis puntos y hay una imagen del alfabeto braille en la pantalla ubicada a mi derecha/ Y su estructura está colocada en dos columnas, se la van describiendo a su alumno en la mano también, váyansela describiendo" (p. 10).

Análisis reflexivo de mi práctica durante la sesión de braille. Mi reacción al comenzar a escuchar el audio para comenzar la transcripción, fue de vergüenza, la Maestra me comentó que todo salió bien, aunque sentí lo mismo ese día, al darme cuenta que hablé de la discriminación de sonido y no fui claro en una definición precisa de ello, sentí pena, tampoco respeté la regla que yo mismo impuse, la de hacer sonido en la mesa para hacer uso de la palabra, eso es porque de pronto no estoy cerca de la mesa para hacer sonido, debo de usar una campana u otro instrumento para dicho fin, de la misma manera, debo entregar algo a los estudiantes para que no golpeen la mesa con los nudillos de la mano y hacer énfasis en que es un sistema indispensable para la interacción, ubicación y comunicación con personas con discapacidad visual o ceguera.

El ruido que venía de afuera y el del eco que se producía dentro del aula a causa de que tenía que elevar el tono de voz, no me permitía concentrarme, me confundía, usaba mal la palabra y no daba bien las instrucciones, me di cuenta que fue a causa del ruido porque en la segunda parte del programa, en el intercambio de roles, ya no había ruido exterior, inferí que algunos estudiantes ya se habían ido de la escuela, por lo que me sentí mejor y trabajé más agusto en la segunda parte del programa, perdí el miedo de desplazarme hacia las mesas de los estudiantes y me sentía un poco más seguro.

Lo que percibí como una revelación, fue sobre el tiempo en el que les pido realicen una u otra actividad , pero no planeo ni programo por cuanto tiempo deben hacerlo, los interrumpo, termino con la actividad cuando están muy dedicados haciendo lo que les pedí, lo cual esta muy mal, aunque estaba un poco presionado por el tiempo y porque ellos llegaron tarde, creo que en mi planeación debe estar contemplado el tiempo en el que realicen las actividades específicas, como en las técnicas de descripción y escritura en braille.

Lo que más me impactó de mi autorregistro, fue dar por echo que los estudiantes comprenderían la signografía del alfabeto braille solamente al estar viendo una imagen, me faltó hacer un análisis más profundo y verificar si ya habían comprendido para poder continuar con otra actividad, sin embargo, en el intercambio de roles, quienes fueron maestros, pueden reforzar los ejercicios de la primera actividad como alumnos ciegos, y quienes fueron alumnos ciegos, hacen lo propio usando su vista como maestros.

A manera de evaluación les pedí a todos los participantes de la sesión se quitaran el antifaz y escribieran su nombre en braille usando su vista e interpretando la signografía Braille de la imagen de la pantalla, pasé a revisar a sus lugares , de 17 estudiantes, 4 o 5 lo escribieron mal, aunque no del todo, los errores, son los mismos de quienes se van iniciando en el aprendizaje del sistema braille, incluso, son menos errores los de las personas normovisuales de los que hacen las personas ciegas, sin embargo, una persona ciega puede desarrollar la habilidad de escribir mucho más rápido y sin errores que una persona normovisual

Reflexiones finales. De inicio no comprendía ni imaginaba los alcances de un autoregistro, ahora he identificado lo que puedo mejorar y voy a cambiar en mi práctica docente, considero este ejercicio como un despertar de la consciencia, ver lo que no veía, menciona Carrizales Retamozo (1986). Transformar la experiencia implica cambios cognoscitivos, pero no de los conocimientos externos, sino cambios hacia lo que generalmente no se comprende como cognoscitivo. Se trata de conocer lo oculto, de hacer cognoscitivo lo que no es objeto del conocimiento hegemónico, es decir, de pensar lo impensable" (p. 10).

Este es el segundo registro que hago porque el primero no lo guardé bien en la computadora y lo perdí, sin embargo, había omitido y maquillado el uso de la palabra, me daba pena, aunque me representó mucho trabajo transcribir nuevamente el mismo registro, en esta ocasión ya no escondí nada. Pensé que, si de alguna manera negaba lo que no me gustó del desarrollo de la sesión y de mi práctica, mi cerebro no lo registraría y podría continuar con la tendencia a seguirlo haciendo y negando, "En la práctica docente lo fácil implica no

preocuparse por lo oculto, es más, ni siquiera pensar que lo oculto existe; todo es evidente, la tarea del estudiante consiste en asimilar la evidencia y también en no pensar que lo oculto existe" (Carrizales Retamoza, 1986, p. 8).

He estado dando clases del sistema de escritura y lectura braille a personas con discapacidad visual, ciegas y normovisuales, desde el 2012 y reconozco que he mejorado, sin embargo, el autorregistro cambió mi visión y conocimiento de mi propia práctica docente. De tal manera que ahora comprendo las palabras de Retamoza. (1986). "Los mitos que caracterizan a la figura del profesor son abundantes, la función docente es atractiva para vestirla de ilusión, para edificar utopías, en fin, para adornarla de virtudes que no le corresponden" (p. 3).

Finalmente, considero que la crítica y postura de Retamoza en la cita anterior, es muy dura, sin embargo, después de leer el capítulo Alienación y cambio en la práctica docente, y de la transcripción del primer autoregistro, vale mucho la pena conocer, reflexionar, analizar y hacer lo posible por mejorar la propia práctica docente.

Segundo autoregistro

Autoregistro recuperado de la sesión titulada *Práctica didáctica del sistema braille*; tema *Aprender enseñando el sistema de escritura y lectura braille*. Dirigido a estudiantes de 5º semestre de la asignatura, Educación inclusiva de la Licenciatura en el Aprendizaje y enseñanza del Inglés de una institución formadora de docentes, programada para el jueves 6 de octubre del 2022, en un horario de 14:30 a 16:30.

Impartida por el Lic. en Educación: Salvador Medrano Sandoval. Estudiante de maestría con ceguera parcial adquirida

Asistencia y apoyo visual: Maestra responsable del grupo

13 Estudiantes foráneos: 9 mujeres y 4 varones

En seguida anexo el programa y la planeación de actividades dirigido a los estudiantes de la Licenciatura del aprendizaje y enseñanza del inglés.

Programa titulado: *Práctica didáctica del sistema braille*

Tema: *Aprender enseñando el sistema de escritura y lectura braille*

Desarrollo de la sesión

1.- Introducción a la sesión y presentación de tallerista y el grupo

- 2.- Técnicas descriptivas y de utilizando material didáctico adaptado
- 3.- Aprender a enseñar la estructura y composición del sistema de escritura y lectura braille
- 4.- Aprender enseñando a escribir braille con regleta y punzón
- 5.- Mis primeras palabras y mi nombre en escritura braille

Objetivo General. Que los estudiantes de la licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del inglés aprendan a leer y a escribir la signo grafía del sistema braille, así como técnicas de prebraille, realizando la práctica didáctica y metodológica a través del aprendizaje y enseñanza de dicho sistema entre pares.

Objetivos Específicos. 1.- Que los estudiantes de la Licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del inglés aprendan a interpretar, escribir, leer la signografía del sistema braille, técnicas de prebraille, a usar el material didáctico adaptado, así como un método para enseñar a personas con discapacidad visual a escribir y leer dicho sistema.

2.- Que los estudiantes de la Licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del inglés fortalezcan sus vínculos afectivos y de colaboración entre pares, empatía, concientización y sensibilización sobre la discapacidad visual a través del aprendizaje y enseñanza del sistema braille.

3.- Que los estudiantes de la Licenciatura en el aprendizaje y enseñanza del inglés desarrollen e incrementen sus conocimientos y habilidades estratégicas, didácticas y metodológicas de enseñanza y aprendizaje específico que contribuyan a la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación de personas con discapacidad visual.

Agenda de la sesión.

1.- *Presentación.* Introducción al programa, presentación entre tallerista y participantes; tiempo estimado 5 minutos

Dinámica de animación sociocultural y técnica de discriminación de sonido: Sonando mi nombre; *tiempo estimado* 5 minutos

2.- *Planeación del desarrollo.* En la dinámica de presentación, el tallerista y los participantes sonarán en la mesa cuando mencionen su nombre, pidan la palabra, soliciten material o apoyo. El sonido en la mesa ayudará a que el tallerista con discapacidad visual ubique a cada uno de los participantes, se oriente y se desplace hacia ellos facilitándole la distribución del material, atención e interacción con el grupo.

Instrucciones de organización de los participantes para el desarrollo de las actividades de la sesión; tiempo estimado 5 minutos

2.1- Desarrollo: se les entrega un punto generador de madera para que realicen técnicas de descripción y prebraille, un antifaz a los estudiantes para que se comiencen a organizar en parejas

3.- *Dinámica de animación sociocultural.* Juego de roles y aprendo enseñando el sistema braille; tiempo estimado 30 minutos

3.1 Desarrollo: explicación de la composición de la estructura y signografía del sistema braille e instrucciones para la aplicación de técnicas de prebraille, reconocimiento de material específico adaptado, cómo usarlo y preparación para primeros ejercicios de escritura braille.

3.2- Los participantes trabajarán en parejas. Uno de ellos se cubrirá los ojos para hacer el rol de alumno con ceguera y el otro será el maestro.

Después de que los alumnos se cubran los ojos, el tallerista describe, explica y forma la estructura y composición del sistema de escritura braille, representada en puntos generadores y bolas de unisel, de tal manera que los participantes observan en tercera dimensión la signografía braille colocada en la forma en que se escribe.

Simultáneamente, los estudiantes que hacen el rol de maestros, primero describirán a sus alumnos ciegos lo que está explicando el tallerista utilizando sus manos como un lápiz sobre la mano de su alumno, después formará las letras en relieve para que el alumno ciego las toque con su mano, con la ayuda de un punto generador de madera con seis perforaciones en las cuales colocará las cuentas que formen las letras que el tallerista vaya dictando. Posteriormente, se utilizará la regleta, punzón y papel especial para realizar los primeros ejercicios de escritura del sistema braille.

Finalmente, con la ayuda de su maestro el alumno ciego revisará lo que escribió.

4.- Análisis del método de escritura y del uso del material didáctico adaptado; tiempo estimado 10 minutos

5.- Comentarios sobre las experiencias de la práctica realizada, tiempo estimado: 10 minutos

6.- Intercambio de roles y continuidad de la actividad aprendiendo enseñando los números y signos de las operaciones aritméticas básicas del sistema braille; tiempo estimado 30 minutos

7.- Actividad de evaluación final: utilizando el material adaptado, información, la práctica realizada, y la proyección en pantalla del alfabeto del sistema de escritura y lectura braille cada uno de los estudiantes interpretará la signografía braille para escribir su propio nombre, el cual será revisado por el tallerista; tiempo estimado 10 minutos

Cierre y conclusión de actividades escuchando y valorando los comentarios sobre la experiencia de los participantes; tiempo estimado 10 minutos

Recursos materiales. Aula, mesas, sillas, computadora, pantalla, memoria USB, antifaces, regletas, papel, punzones, tablilla punto generador y bolas de unicel, punto generador de madera y cuentas.

Sugerencias de organización y distribución del espacio de trabajo. Disponer del lugar media hora antes para organizar el material didáctico.

Distribución del espacio en el aula tomando en cuenta que quien imparte el taller porta discapacidad visual.

Distribución del espacio en el aula: forma de herradura o media luna para mejor desplazamiento, apoyar a quien lo requiera y para la mejor distribución de material didáctico.

Una persona de apoyo y asistencia visual.

Contexto. El presente autoregistro corresponde a la sesión sobre el aprendizaje, la enseñanza de la escritura y lectura del sistema braille, titulado *Práctica Didáctica del Sistema Braille*. Dirigido a los estudiantes de 5º semestre, de la asignatura, Educación Inclusiva de la Licenciatura en el Aprendizaje y la Enseñanza del Inglés. El día jueves 6 de octubre del año 2022, dicha sesión con duración de 2 horas se realizó en el salón de usos múltiples. La sesión comenzó a las 14:30 horas. como se tenía planeado previamente. Al inicio del taller había 13 estudiantes, 9 mujeres y 4 barones, poco tiempo más tarde se integraron 2 estudiantes más y un maestro de matemáticas, pero no me avisaron.

A falta del sentido de la vista, mi manera de percibir y ubicarme en diferentes espacios es a través del oído. De acuerdo a la información auditiva que recibí ese día mientras caminaba hacia el salón usos múltiples, registré mucho ruido a mi alrededor y en el aula se producía mucho eco cuando hablaba, así fue el entorno en el que trabajé con el grupo.

Segundo autoregistro:

Presentación del tallerista ante los A os., por la Maestra responsable del grupo: duración 1 minuto.

Ma: Bueno pues buenas tardes, vamos a empezar el taller con el maestro Salvador Medrano Sandoval, pues él tiene preparación en licenciatura en educación por la Universidad de Guanajuato y ahora está haciendo el posgrado, la maestría en desarrollo docente, y tiene experiencia con el tema de inclusión y con esta especialidad que es el braille, él me comentaba que pues se necesita un buen de tiempo, qué no vamos a aprender en dos horitas pero algo no siquiera que haya un contacto, que tengamos un acercamiento entonces que haya diferencia, pues este adelante Chava.

1.- Presentación entre tallerista y A os. y primeras indicaciones; duración 3 minutos.

Tallerista: Bueno pues buenas tardes, lo saludo otra vez ya como me escucharon platicando con Javier salí muy platicador, éste y bueno me gustaría comenzar con una técnica que la bauticé sonando mi nombre eso es para ubicar en dónde están ustedes, este digamos ustedes saben que cuando uno ve hace ese contacto visual y saben, yo hasta ahorita no sé hasta donde están todos entonces con esa técnica yo los ubico hasta más o menos donde están ustedes, y también esa técnica les sirve y nos sirve a los ciegos para comunicarnos, y por ejemplo en algunos lugares van a ver cuando un ciego llega a algún lugar donde hay más ciegos a veces le tocan en la mesa y le dicen acá está mi mano, porque llega uno a saludarlos de mano, entonces con esta técnica también si ustedes tienen alguna pregunta tocan en su mesa dicen su nombre y los demás nos callamos para escuchar lo que pregunta el compañero y también si necesitan material, si quieren que les revise algo, ustedes tocan su mesa y eso me sirve para ubicar en donde están en qué dirección, y yo me dirijo hacia ustedes, entonces miren yo me presento así /hago sonido en la mesa/ yo soy Chava buenas tardes, bueno soy de aquí de Guanajuato, si quieren comenzamos por aquí sonando su nombre hasta que terminen /señalo hacia mi lado izquierdo, en donde ubico el lugar de un estudiante, el cual es el primer lugar del inicio de la media luna, es decir, de la organización y disposición del mobiliario dentro del aula/. /Los A os., siguen las instrucciones, comienzan a hacer sonido en su mesa y a decirme su nombre, comenzando por el lado izquierdo y terminando en el lado derecho de la media

luna/. Tallerista: OK bueno pues mucho gusto chico entonces vamos a utilizar esta técnica para comunicarnos y para preguntar.

2.- Indicaciones distribución de material didáctico adaptado y organización de los A os., para realizar las siguientes actividades del taller: duración 4 minutos

Bueno miren ahora les indico que vamos a trabajar en parejas no sé cuántos son ustedes, este, ¿son cómo 16? /Los A os., se comienzan a contar, entre voces dicen diferentes cantidades y finalmente dicen que son 13 A os. por todos/. Ma: ¿Faltan dos verdades? /Los A os., le responden a la Ma., mencionando el nombre de quienes no están en clase/. Ma: bueno yo puedo o, ¿alguien de tres o cómo? Tallerista: Sí, o que tenga dos. Bueno les explico en qué consiste la dinámica, es una dinámica de animación sociocultural y se llama juego de roles, en esta dinámica de animación cultural vamos a jugar a que uno de ustedes va a ser el maestro y van a tener un alumno ciego, la terminología para llamar a las personas invidentes, bueno este como que invidentes suaviza el término de decirle ciego, pero en realidad es un término correcto decir ciego, decir sordo no sordomudo, entonces también persona con discapacidad visual o discapacitado visual, porque a veces también dicen discapacitado y se queda como que si fuera general no discapacitado de todo, y pues bueno la realidad es que una persona con discapacidad no quiere decir que es sinónimo o no es sinónimo de incapacidad, bueno eso nada más era un comercial para que no se sientan mal de decir esta ciego o tiene discapacidad visual, porta discapacidad visual o está en situación de discapacidad visual, también eso aplica para quienes usan lentes que tienen algún este digamos una graduación de su vista que puede ser leve, moderada o grave, el daño que puedan tener ya también entran en esta cuestión de discapacidad visual que esperemos que sea curable que se pueda tratar. Entonces chicos pues habiéndoles dicho eso pues les vamos a dar un antifaz /La Ma. comienza a repartir los antifaces a los A os., quienes están sentados en sus lugares/. Ma.: ¿Chava uno por pareja?, Tallerista: Si uno por pareja, y ¿quien va a tener dos alumnos ciegos? ¿quien quiere?, pues ustedes pónganse de acuerdo a ver quién empieza, quien empieza a ser alumno quien quieres ser maestro. Ma: Los que son de tres ¿qué sean dos alumnos ciegos o dos maestros? Tallerista: pues dos alumnos ciegos, les pasamos un cuadrito de estos también por favor. ¿Ya se cubrieron sus ojos sus alumnos? A os: Sí, Tallerista: que no hagan trampa por favor. ¿Javier me tocas en tu mesa por favor?, /Le apoyo a la Ma. a repartir algo de material a los A os., de mi izquierda quienes están más cerca de mi/. Tallerista: okay, ¿ya tienen ustedes su maderita verdad?

3.- Distribución de material, técnicas de descripción y prebraille, explicación de la estructura y composición del sistema braille e indicaciones para realizar los primeros ejercicios de escritura: Duración 28 minutos

Bueno les pido su atención por favor, les voy a enseñar, les he enseñado como es la signografía braille ¿a qué les suena signografía? /Los A os., murmuran, pero no responden/. Tallerista: es un signo gráfico entonces se supone que uno lo ve, pero los ciegos no tenemos acceso a la signografía más que tocándolo, entonces a veces como el braille tiene una particularidad que la van a ver más adelante, primero ahorita les voy a explicar cómo se escribe el sistema de escritura y lectura braille. Primero vamos a conocer cómo se escribe, les voy a describir la estructura del sistema braille y por favor antes de que le pasen su maderita en material al estudiante explíquenselo en su mano, tomen su mano y díganle: Mira está así, dibújenselo, explíquenselo y descríbanse en su mano lo que yo les voy a ir explicando ustedes, váyanse describiendo en su mano Ok, chicos acuérdense vamos a escribir braille, bien, primero les voy a describir cómo se estructura el sistema braille Ok, el sistema braille se compone de una matriz de seis puntos como estos, como el que tienen ustedes, váyanse describiendo en su mano /Estoy de pie frente a los A os., y describo una tablilla de madera con 6 perforaciones, también conocida como punto generador. Los A os., tienen un punto generador, pero más pequeño/. Y para escribir el sistema braille vamos a ubicar estas dos columnas y estas tres filas, entonces de lado derecho tienen los números tienen la nomenclatura 1, 2, 3, 4, 5 y 6 entonces otra vez arriba uno en medio, dos abajo, tres arriba, cuatro en medio, cinco abajo, seis.

Práctica de técnicas de descripción y prebraille. Le pueden describir a su alumno ahora pasándole la maderita, ubíquelo que toque los puntitos, tómense su mano y con su dedo índice díganle este es el uno, este es el dos, este es el tres, este es el cuatro, el cinco y el seis. Empezando por el lado derecho Ok. Descríbanle el color de su maderita, las características, bueno ya les dije que es de madera, describan el color de las cuentitas de qué material son. La Ma. me apoya a repartirles el material. /Se escuchan voces de los A os., explicando y describiendo a sus compañeros/. Tallerista: La maestra Flor les va a pasar unas cuentitas tengan mucho cuidado porque son muy escurridizas, y eso es lo que también ustedes deben de ir controlando su motricidad fina para que las cuentitas no se les escapen, porque están muy caras y son cien pesos de cada una que se pierda, no, no es cierto. Van a tomar sus cuatro cuentitas y ahorita yo

les digo que van hacer, yo les voy a ir dando indicaciones, describanle las cuentitas, el color, las características, de que material son, /se escuchan caer algunas cuentitas/. Tengan cuidado, porque si se resbalan. Listo chicos ¿ya tienen su material? /Comienzo a hacer sonido en la mesa para llamar su atención porque parece que no me escuchan/. Su atención, por favor, chicos, disculpenme la interrupción. /En las manos tengo un punto generador, es una tablilla de madera de aproximadamente 10X15 cm., en la que coloco bolas de unicel en las perforaciones simulando la signografía del alfabeto braille, y en la cual ven las combinaciones para formar las letras del alfabeto y las voy poniendo en una base de madera para que queden como una pequeña pizarra en tercera dimensión a la vista de los A os., que en el juego de roles son maestros, comienzo a armar las letras y les pregunto/. ¿Es el punto número 1 verdad? ¿Sí estamos de acuerdo que es el punto número 1 verdad? A os., Sí. Tallerista: esta va a ser la letra A, vale, colóquensela ahí en donde va en su tablita y que la toque con sus dedos para escribirla, la está escribiendo. ¿Esta... chicos me ven? Esta es la letra B chicos, si yo les preguntara la combinación de puntos ¿cuáles puntos son? A os: 1 y 2. Tallerista: uno y dos muy bien ahora sigue la C verdad, la C se forma así, ¿cuáles puntos son? A os: 1 y 4. Tallerista: Se la pueden ir señalando a su alumno 1 y 4. ¿Cuál sigue? La D. ¿cuáles son estos puntitos chicos? /hago la combinación en la tablilla que tengo en la mano y se las muestro/. A os: 1, 4 y 5. Tallerista: muy bien. Esa es la D, luego sigue la E. ¿Voy muy rápido? A aos: Sii, noo, esta bien. Tallerista: ustedes diganme. A os: sí, más despacio. Tallerista: ok, ahora, ¿éstos cuáles puntos son? /Se escuchan varias voces de A os. razonando las combinaciones en voz alta, pero sin responder/. A os: Es el 1 y 5. Tallerista: Y esa es, entonces ¿Cuál llevabamos? llevabamos la D, ¿está es la? A os: La E. Tallerista: ahora ¿cuál sigue? La F verdad, miren la F se forma así, A os: 1, 2 y 4. Tallerista: 1, 2 y 4, sí, y la G se forma así. Ok. Entonces repasen de la A a la G si se acuerdan, en lo que les pasamos otro material por favor, sale. A aos: ¿Cuál es la G maestro? /No hicieron sonido en la mesa, preguntaron y no detuve la sesión para que los demás escucharan? Tallerista: la G son los puntos 1, 2, 4 y 5. ¿Chicos si están todos en la G? Ok. /Los A os. realizan la actividad muy dedicados y enfocados con su alumno ciego/. La Ma., del grupo se me acerca y me pregunta, ¿les pásó el otro material? tallerista: Sí Flor por favor, les vamos a pasar las regletas. Ma: ¿También les doy punzón verdad Chava? Tallerista: sí, por favor. Tallerista: Chicos memoricen la unicación, memoricen la forma, las combinaciones. /hago sonido en la mesa/. Chicos su atención por favor. Miren, también cuando le formen la letra a su alumno, que le toque con la palma de su mano para que sienta la figura que se forma sale. Ma. ya todos tienen regleta y

punzón, ¿este es el papel? Tallerista: Si Flor, no lo alcancé a cortar. Ma. ¿quieres qué las corte? Tallerista: sí por favor. Muchas gracias, Flor. A os: ¿profe como era la C? Tallerista: 1 y 4. A os. ¿y la D? Tallerista: La D 1, 4, 5. También se la puedes dibujar en su mano, para que vaya recordando. A ver se escuchan murmullos de que algo les pasó por ahí tienen problemas tocan en su mesa, díganos qué les pasó por ahí que problemillas tienen. A os: Es que me dice mi compañera que si le paso mis apuntes de las combinaciones, Tallerista: ah Ok bueno miren si quieren hacemos un repaso sale, yo se los digo otra vez y ustedes les van tocando en su mano, vayan describiendola en su mano, ustedes desarrollen su propia estrategia para decirle a su alumno ahí va, Punto A, no, más bien punto 1, letra A, puntos 1 y 2, letra B, puntos 1 y 4, letra C, puntos 1, 4 y 5 es la letra D, puntos 1 y 5, es la E, puntos 1, 2 y 4, es la F, puntos 1, 2, , 4 y 5, es la G, puntos 1, 2 y 5, es la H, Puntos 2 y 4, es la I, y puntos 2, 4 y 5, es la J. Les vamos a pasar la signografía del alfabeto entonces también chicos de la A, a la jota son los números del uno al cero, pero se antepone un símbolo que indica que esa letrita que sigue es un número en un momento se las enseño sale.

Actividad para aprender a utilizar la regleta y escribir en sistema braille.

Bueno, ahora miren, la siguiente actividad va a ser que le enseñen a su alumno a usar su regleta.

Si me están siguiendo ok descríbansela a su alumno, ayúdenle a su alumno, les indico su regleta es de plástico, se abre como en forma de pinza, tiene cuatro renglones, 28 cajetines o cuadratines y adentro tiene cuatro piquitos en donde se va a ensartar el papel ok, ayúdenle a su alumno, no lo hagan por él, cierran su regleta y la actividad que hicimos en el cuadrado que les di representa una de las ventanitas que tiene la regleta, ya con este punzón ustedes van a meter a la ventanita su punzón y antes de qué su alumno haga cualquier ejercicio déjenlo que reconozca el espacio que tiene en la ventanita para desplazarse de un puntito a otro, déjenlo que explore a ayúdenle a que conozca el espacio que tiene en un cuadrado donde va a escribir el braille, porque en la regleta se reduce el espacio, ¿sí me estoy explicando bien chicos, chicas? A os: Sí. Tallerista: Ok, pregúnteme, por favor díganme no me queda claro Chava me puedes volver a repetir, pregúntenme por favor. Ahora ayúdenle a su alumno a colocar el papel, ¿Ya colocaron su papel?, ayuden a su alumno a colocar el papel para que hagan su primer ejercicio en braille, pueden utilizar la bisagra de lado derecho o de lado izquierdo, esta es la bisagra de su regleta, /Tengo una regleta en la mano que les estoy describiendo/. El chiste es que utilicen estos moldescitos de frente, /hago

sonido en la mesa/. Chicos su atención por favor, chicos bueno si me ven se pone así el papel en su regleta, tiene que quedar en el margen de su regleta bien derecho, porque si no, lo ponen chueco y se va a ir yendo chueco hasta que terminen de escribir toda la hoja, bueno discúlpeme yo no estoy en una mesa estoy de pie y por eso no me quedó muy derecho pero cierran su regleta y van a comenzar a hacer el ejercicio del lado derecho hacia su lado izquierdo, haciendo el ejercicio que hicimos, primero ubicar cuáles son los puntitos 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Su alumno puede tomar el punzón con su mano derecha, meterlo aquí, ¿si me van siguiendo? Van a meter aquí con su mano derecha el punzón y con la izquierda van a poner su dedo aquí enfrente para que le sirva de guía, cuando acaben de perforar los seis puntitos el dedo izquierdo se va a mover y se va recorriendo conforme vaya terminando de perforar los puntitos. va a pasar a otro cuadratín sale, que haga unos 10 cuadra Teen es los seis puntitos que los perfore todos el 1, 2, 3, 4, 5 y 6 para que se ubique y conozca el espacio entre puntito y puntito en su regleta. De derecha a izquierda Uriel, así te vas ", 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Chicos porfa para que no me haya explicado bien se los vuelvo a mostrar aquí, en esta tablita lo que van a hacer es a perforar los seis puntitos como lo están viendo en esta tabla, pero tiene que memorizar el lado por el que va a empezar y el espacio que tiene entre los puntitos cada ventanita porque ahí ya es el braille, entonces tiene que memorizar el 1, 2, 3, 4, 5 y 6, 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Sale, ayúdeme a hacer ese ejercicio. Si tienen preguntas no olviden tocar en su mesa por favor. /Se escuchan voces de los A os. realizando el ejercicio, el ruido que producen es moderado/. ¿Cómo van chicos ya perforaron cinco por lo menos? /No me responden, están concentrados realizando la práctica, pero responden después de unos minutos, que llevan seis, cinco, /. Tallerista: OK chico con esos está bien. Se van a pasar al renglón de abajo, miren en estas tablitas, les dibujé lo que escribieron hace rato bueno más bien lo estoy representando, /frente a ellos tengo la base de madera con los puntos generadores (tablillas con perforaciones y bolas de unisel ubicadas en la posición de algunas letras del alfabeto), ellos la están viendo en tercera dimensión/. Tallerista: ¿cuáles letras están aquí? ¿Quién me dice? Toquen su mesa. La pregunta del millón, ¿cuáles letras tengo ahí? ¿Cuáles puntos están perforados en el primero? en el primer cuadrado del lado derecho. A o: la A. Tallerista: el punto número 1, sale. Y luego en el que sigue ¿cuáles puntitos están? A os: 1 la B. Tallerista: el 1 y el 4 es la C, verdad /Me equivoqué y no me di cuenta, los A os. me dijeron bien la B, pero no me corrigieron continué hablando pensando que había dicho la combinación de la B/. y luego la C 1 y 4, luego 1, 4 y 5 y el 1 y 5. Ahora van a enseñarle a su alumno la A, la B, la C, la D, la E, ubicando el orden de los puntitos ya hizo los ejercicios ya perforó el 1,

2, 3, 4, 5 y 6. Ahora van a perforar los que son en un renglón nuevo, perforan el punto número uno que es la A, uno y dos que va a ser la B. dejando un espacio, un espacio en braille también es una ventanita en blanco entonces ¿tienen alguna duda? ¿Todo está claro? OK entonces ustedes me avisan cuando terminen por favor. /los A os. comienzan a trabajar y producir ruido por la explicación que realizan a su compañero. Entre esas voces, una es del maestro Luis Jesús Ibarra quien un día antes me comentó que iría a ENSOG por si yo necesitaba apoyo. Mientras los A os. trabajan le comento al maestro Luis que modifiqué el programa, pero solamente en la práctica, es decir, no el programa de actividades se quedo igual que el de un día anterior. Continué platicando con el maestro mientras los A os. terminaban la práctica, después de unos minutos le pedí al maestro Luis si me podía ayudar a checar si lo estaban haciendo bien y se fue a revisar a los A os./. Tallerista: ¿Cómo van chicos? A os: ya terminamos hasta la E. Tallerista: toquen en su mesa, acuerdense del sonido. A os: ya ya terminamos, /la mayoría respondieron que ya habían terminado/. Tallerista: ¿quién más falta? no vayan a hacer nada, ahí dejen su ejercicio, vamos a esperar a sus compañeras que faltan. Quien tenga sus ojos cubiertos no se desespere ya vamos a terminar. Si quieren en lo que terminan sus compañeras les voy dictando de la F en adelante que son las que faltan, sale, A os: sí. /Les dicto de las combinaciones de la F a la J/. Y también pueden hacer el símbolo prefijo numérico se escribe 3, 4, 5 y 6. /Sonido en la mesa/. A o: ¿puede repertirlo? Tallerista: sí, el símbolo para los números es el 3, 4, 5 y 6 y adelantito sin dejar espacio escriban en la siguiente ventanita el punto número uno y los dos juntos van a formar el número 1. Se los vamos a pasar todos. A a: ¿tiene que poner el símbolo? Tallerista sí, vas a perforar el 3, 4, 5 y 6 y en la ventanita que sigue el punto número 1 y los dos forman el número 1. Si quieres escribir cantidades, escribes el símbolo de los números, luego el punto y el uno y el dos ese sería el 12 y así puedes seguir haciendo cantidades más grandes. También puedes hacer el signo de multiplicación, de suma, resta y división. /Hago sonido en la mesa/, /Continúo sonando porque no me hacen caso? OK chicos su atención por favor. Lo siento, deténganse por favor.

4.- Análisis del método, técnica y la práctica de la escritura y lectura del sistema braille; duración 10 minutos.

Ahora lo que van a hacer, cuando yo les diga, van a sacar de la regleta el ejercicio de su alumno y le van a ayudar a que reconozca con su dedo índice derecho, si es diestro o ambidiestro para que reconozca el ejercicio que realizó. Va a tocar con la parte superior de la llima de su dedo para que pueda reconocer lo que escribió,

no con la llema, porque esa piel esta un poco más gruesa y no tiene mucha sensibilidad, pero miren lo que va a pasar cuando saquen su hoja /tomo la base de madera con la signografía en tercera dimensión que formé y le doy la vuelta/. Entonces el relieve de las letras le va a quedar así y va a leer de izquierda a derecha. A os: exclaman un ¡aaahhhhh!, de asombro. Entonces como les dije, saquen el ejercicio y pónganle la mano a su alumno en el primer renglón con su dedo índice izquierdo sobre la primera línea del lado izquierdo, el dedo índice derecho lo va a encontrar y es el que comenzará a leer, sale, de izquierda a derecha. Ayuden a su alumno a reconocer las letras y números que formó, y ustedes que tienen su vista, pueden checar si las letras les quedaron bien. /Se escuchan voces y algo de ruido de los estudiantes que están revisando los ejercicios/. Chicos, tienen preguntas, comentarios ¿todo bien? Ma: están en eso. Tallerista: gracias, Flor. Tallerista: Flor cuando terminen de revisar me podrías hacer favor de proyectar la imagen de la signografía del alfabeto por favor. Ma: sí Chava. Tallerista: que sienta la forma, le pueden seguir dibujando para que se imagine como le quedó, y no le digan la combinación de números, describanle la forma de la figura, que la toque y la lea. Tu me dices, Flor, Ma: ah ya, ahí voy. A o: ¿ya me puedo quitar el antifaz? Tallerista esperate tantito por favor. ¿Todavía no, Flor? Ma: no, dejame y la prendo, ya voy. Tallerista: tengan un poquito de paciencia. ¿Ya van terminando todos perdón? A os: ya, y Tallerista: ya vamos, es que no quisiera que sus alumnos vieran la signografía. A aos: ya, ya se ve. Tallerista: ¿ya Flor? A aos: Flor salió, pero ya se ve. Tallerista: vean, los maestros vean la imagen de la signografía del alfabeto braille, eso es lo que ustedes maestros estaban haciendo, eso le estaban enseñando a sus alumnos ciegos. /En la pantalla está proyectada una imagen del alfabeto braille/. Tallerista: así queda todo el alfabeto en relieve, bueno esa es una imagen, pero esa les puede servir de guía para saber que puntitos, que combinación van a perforar, ya aprendieron, bueno espero, que hayan aprendido a escribir de derecha a izquierda que es la escritura, pero con la signografía ustedes se van a guiar, por ejemplo, ¿cómo le indicarían a su alumno que hiciera la Z? Alguien que me diga, le dirían a su alumno vas a escribir la Z ¿cómo le indicarían? ¿Cómo le dirían que se escribe la Z? ¿Qué punto forman la Z? o la Y, o la O, o cualquier otra, ¿quién me quiere decir? /Sonido en la mesa/. A o: por ejemplo, la Z es el 1, 3, 5 y 6. Tallerista: si muy bien, exacto así es. ¿Quién más? Así se perfora la Z. ¿Quién más? /Sonido en la mesa/. A a: la Y son los puntos 1, 3, 4, 5 y 6. Tallerista: Así es, muy bien. ¿Alguien más? Uno más por favor, no, nadie más se anima, bueno. Para ya terminar esta parte. Lo importante es que ustedes hayan aprendido que el estudiante va a perforar, que ustedes no se confundan, que, porque se le va a dar

la vuelta a la hoja, que se escribe de este lado y se lee del otro. Espero haberles ayudado a que ustedes comprendieran esta cuestión de la escritura braille, porque la lectura ya va a ser tocar el relieve, sale, ¿estamos de acuerdo? Flor puedes quitar la imagen por favor. Se pueden quitar su antifaz los alumnos. Abran sus ojos poco a poco, con calma, despacio. /se comienzan a escuchar expresiones de alivio y de A aos, que les calaba la luz/. Ahora pueden checar su ejercicio. A a: ¡ooohhh! A o: Chava ¿y si en mi ejercicio perforé algunas letras?: Tallerista ¿Cómo? Chicos pueden guardar silencio por favor vamos a escuchar a su compañero por favor pongan atención. A o: Le preguntaba que pasa si perforé algunas letras de mi ejercicio. Le hice un oyito a las letras. Tallerista: se perforaron las letras hasta el otro lado. ¿A alguien más le pasó? A aos: a mi, a mi también y ami. Tallerista: bueno eso tiene que ver con el filo de su punzón cuando el punzón está muy afilado se pasa hasta el otro lado y por eso se rompe el papel y no permite leer muy bien, pero eso se puede solucionar con una lija de agua. Hay que lijar la punta del punzón para quitarle el filo, pero cuidando que no vaya a quedar muy chato porque hace el relieve muy pequeño y luego ya no se puede leer, ni tampoco va a entrar en el moldecito para formar bien la letra. Le tienen que ir calculando, haciendo la prueba poco a poquito, para que no se pasen y les quede muy chato, ni muy afilado, les tiene que quedar un punto que se pueda leer. El problema con las letras que se rompen es que no dejan leer bien, se va atorando la yema del dedo. Para borrar un puntito que se nos haya ido de más, pues solamente lo apachurramos y dejamos los que si nos van a servir.

5.- Retroalimentación y valoración de la experiencia en grupo; duración 8 minutos.

OK, chicos muy bien. Ahora me gustaría que quienes fueron maestros me hicieran comentarios y cuál fue su experiencia que sintieron de ser maestros de un alumno ciego, por favor coméntenme alguien que sintió. /Sonido en la mesa/. A o: fue divertido porque es necesario tener mucha paciencia, tanto nosotros, como los alumnos, porque es un proceso, que fue poco a poco enseñandonos como se ubican los seis puntitos, después los ejercicios la A, la B y la C. Tallerista: ¡Okey!, si es un proceso que requiere paciencia y tiempo. ¿Alguien más? /Sonido en la mesa/ A o: a mi me llamó mucho la atención el hecho de qué cuando damos la clase asumimos que las condiciones, el alumno las tiene dadas, no, y el maestro usualmente no se detiene a pensar si la comunicación es efectiva, le estoy tratando de explicar, pero no estoy totalmente claro de si el esta recibiendo la información que yo le estoy dando. Y ahorita al hacer este ejercicio me hago

más consciente del proceso de enseñanza aprendizaje. Del otro lado cuando estoy explicando no sé si le está llegando la información, y si en medio está el otro, pues es más difícil, yo creo que, a los estudiantes, a nuestros estudiantes y a nosotros como maestros nos hace más conscientes del proceso de enseñanza aprendizaje, hay que llenarnos mucho de paciencia, no hay que desesperarnos.

Tallerista: si, como ya lo comentaba el compañero, el alumno tampoco debe desesperarse, aunque como vieron desde un principio, cuando estábamos aprendiendo el 1, 2, 3, 4, 5 y 6, ese proceso en un niño, por ejemplo, puede durar, que les parece, a lo mejor dependiendo del niño una semana, de que lo ubique y lo memorice rápido, le vamos a enseñar todas las signografías y las combinaciones. Esas prácticas se llaman de prebraille ahorita que hicieron su ejercicio se dan cuenta que esas letritas caben en la yema del dedo, entonces cuando tenemos un texto ya en forma, por ejemplo, ya cuando un niño tiene su libro de texto impreso en braille tiene las letras, signos de puntuación, tildes, punto, coma, mayúsculas y números y todo eso se siente en la yema del dedo, el niño puede sentir el renglón de arriba el de abajo la letra de un lado y del otro, entonces un niño o un adulto va desarrollando esa percepción con este proceso y la práctica. Lo que realizamos es una muestra de lo que ustedes pueden ir haciendo, el material yo lo hice, bueno lo de madera y las cuentitas, pero ustedes pueden hacer la signografía con plastilina o frijoles, el chiste es que ustedes formen la signografía braille y vayan enseñando a un niño o un adulto con estas técnicas, para que después agarre un punzón y su regleta. Es muy interesante, a mi me gusta mucho, es todo un reto enseñar a un niño ciego, sobre todo de nacimiento porque no tiene muchos conceptos en su cerebro o su mente, es difícil pero el proceso es muy bonito. ¿Alguien más?, ¿algún otro maestro quiere opinar? /Sonido en la mesa/. A a: la verdad si fue como muy bueno en cierta parte para mi fue como un poco frustrante porque no pude decirle bien las cosas, pero me divertí mucho porque pienso que hay que tener mucha tolerancia y decirle, mira esto es así esto es así. Tallerista: OK pues bueno para que vayan desarrollando su paciencia, muy bien gracias. Bien, ahora los alumnos, a ver, ahora los alumnos ¿como les enseñó su maestro?, ¿Qué sintieron?, ¿sintieron a su maestro enojado? ¿que les quería pegar o algo así?, ¿no lo sintieron así? /Se escuchan risas de los A os. y sonido en la mesa/. Tallerista: por acá primero ¿quién tocó? A a: bueno yo fui alumna de Juli y Juli si se desespero y andaba golpeando /se escuchan risas/, no, pero si se desesperó, como que me decía hay amiga es que como te explico, y me agarraba el dedo, pero como que se perdía en las instrucciones, pero como que ya al final ella misma, yo le decía a ver espérame, cálmate, dime como, y como que se empezó a calmar y ya también a

explicarme mejor. Tallerista: tal vez se puso nerviosa, es una experiencia muy interesante. /Sonido en la mesa/. Tallerista: adelante. A a: Mi maestro fue Jovani pues si, si me enseñó bien, de hecho, me explicó muy bien, a veces cuando se iba si me avisaba. /Se escuchan risas de A os/. Me decía ahorita vengo no voy a estar aquí, porque de repente si era, cómo, ¿en dónde está? A o: es que me fui a sonar la nariz. A a: pero si me ubicaba muy bien en los cuadritos también, me decía estas en el A, estas en el uno, más abajo está el 2, estás en el 4 y eso me ayudó mucho a ubicarme. Tallerista: ¿y qué sentiste cuando tocaste las letras que hiciste en braille? ¿Si las pudiste reconocer? A a: al principio si me confundí, pero después ya después si las reconocí. Tallerista: okay muy bien muchas gracias. Tallerista: ¿alguien más? /Sonido en la mesa/ A o: acá me tocaron dos maestras porque una llegó tarde, pero como que no me sabía explicar muy bien, pero si le fui entendiendo, me agrado mucho, me llamo mucho la atención, me gustó mucho que me haya tocado la parte práctica por qué pienso que así le entendí mejor.

Tallerista: OK chicos muchas gracias por todos sus comentarios, pero aún no terminamos, vamos a la siguiente parte en donde vamos a intercambiar los roles, quienes fueron maestros ahora serán alumnos y van a ver una diferencia esa parte, y es más rápida porque quienes fueron maestros ya tienen una referencia y pudieron ver lo que estaban haciendo entonces bueno vamos a continuar con el taller.

Registro de momentos y tiempo de las actividades

Primer momento:

Presentación del tallerista ante los A os., por la Maestra responsable del grupo: duración 1 minuto.

Presentación entre tallerista y A os. y primeras indicaciones: duración 3 minutos.

Segundo momento:

Indicaciones distribución de material didáctico adaptado y organización de los A os., para realizar las siguientes actividades del taller: duración 4 minutos.

Tercer momento:

Distribución de material, técnicas de descripción y pre-braille, explicación de la estructura y composición del sistema braille e indicaciones para realizar los primeros ejercicios de escritura: Duración 28 minutos.

Cuarto momento:

Análisis del método, técnica y la práctica de la escritura y lectura del sistema braille: duración 10 minutos.

Quinto momento:

Retroalimentación y valoración de la experiencia en grupo: duración 8 minutos.

Tiempo total de la primera parte del taller: 54 minutos

Esqueleto de la práctica.

Moví el título, comentar: Esqueleto de la práctica.

Fuente: Creación propia

Hechos. El jueves 6 de octubre del 2022 arribé a la institución alrededor de las 14:10 horas. Me recibió un estudiante de nombre Javier, él me estaba esperando en la puerta y me dirigió hasta el Salón de Actos en donde se impartiría la sesión del sistema braille. Cuando llegamos, los intendentes estaban limpiando el salón, por lo que mi guía me acercó una silla y me pidió que esperáramos ahí afuera. Comenzamos a platicar, al poco tiempo llegó un pequeño grupo de estudiantes, eran compañeros de Javier, nos presentamos y conversamos, en ese momento llegó la Maestra y nos dijo que la sesión sería en el salón de usos múltiples y nos dirigimos hacia allá.

Entramos al salón y comencé a sacar el material didáctico que traía y a ponerlo sobre la mesa, después de organizarlo, solicité el consentimiento del grupo para grabar la sesión en audio, los jóvenes accedieron y comencé a grabar. La Maestra me presentó ante el grupo para dar inicio a la sesión, también me apoyó muy eficientemente con la distribución de material, la organización del grupo, visualmente y lo que le iba solicitando en el transcurso de la clase. Aproximadamente 30 minutos más tarde, se integró mi tutor académico, quien había ido a apoyarme, por lo que le pedí amablemente me ayudará a revisar si los estudiantes estaban realizando bien la actividad.

Mientras yo daba indicaciones, un maestro de matemáticas se coló al taller y participó como estudiante, también llegaron los dos estudiantes que faltaban, pero ni ellos ni la maestra me avisaron. Sin embargo, les proporcionaron material didáctico y se unieron a las actividades sin mayor problema. Cabe destacar que realicé algunos cambios respecto a la práctica

didáctica en el aprendizaje del sistema de lectura y escritura braille, pues en lugar de enseñarles a interpretar la signo grafía braille en imagen, se las mostré en tercera dimensión en la versión de escritura. Considero que fue una buena decisión porque comprendieron mejor la manera de escribir y leer braille.

A pesar del ruido fuera del salón y el eco dentro del aula, pude sobrellevar la incomodidad que ello me provocaba, me sentía más relajado que en la sesión del día anterior. Percibí a ese grupo muy participativo, respetuoso y atento. Cuando terminó la sesión una estudiante se me acercó para hacerme algunos comentarios sobre la clase y preguntarme en donde podría comprar una regleta, punzón y papel para continuar practicando braille. Finalmente, la Maestra me entregó una constancia, los estudiantes me regalaron unas galletas y nos tomamos una foto grupal para concluir la sesión.

Interpretación. Realicé 2 sesiones en la escuela formadora de docentes., los días 5 y 6 de octubre del 2022. El segundo día me sentí mejor. En seguida explico por qué: Un día antes de ir a la escuela. La maestra encargada del grupo me había comentado que sí ella no estaba cuando yo llegara me recibiría un estudiante a quien le había pedido que lo hiciera, pensé que así sería, sin embargo, cuando llegué me recibió la Maestra, quien me dirigió inmediatamente al salón en donde sería la sesión. Desde que entré a la escuela hasta que comenzó la clase en el aula, aproximadamente 25 minutos o poco más, no se acercó ningún estudiante a ofrecer su apoyo. Incluso, la clase inició casi 20 minutos después de la hora indicada, todos los estudiantes llegaron tarde.

En cambio, el jueves 6 de octubre cuando pensé que la Maestra iba a estar ahí, me recibió Javier, un estudiante muy amable quien se portó muy educado, respetuoso y empático conmigo. El ambiente escolar era el mismo al del día anterior, en el patio se escuchaban, gritos, risas, voces, mucho ruido, parecía hora de receso o tiempo fuera de clase. Javier me llevó al Salón de Actos en donde sería la sesión, empero me acercó a una banca y nos sentamos a platicar mientras esperábamos a que terminaran de limpiar el salón. Minutos después llegaron otros estudiantes del grupo a quienes impartiría la clase sobre el sistema braille y se unieron a la plática.

Sin embargo, escuché a la maestra Flor quien nos decía que la clase sería en el salón de usos múltiples, nos dirigimos hacia allá y cuando entramos al aula comencé a sacar de mi mochila el material didáctico y a organizarlo sobre una mesa dispuesta para ello. A pesar de que el día anterior el ruido dentro y fuera del aula me provocó mucha incomodidad y confusión, en algunos momentos, me hacía sentir bien que la mayoría de los estudiantes ya estaban ahí. Considero que mi estado de ánimo y seguridad se debían a la manera en que fui recibido por los estudiantes antes de comenzar la clase, pues a diferencia de los del día anterior, los compañeros de Javier habían estado esperando por la clase.

Durante la sesión logré percibir que eran un grupo más unido, también estuvieron apoyando a la Maestra a conectar el cañón, a proyectar la imagen y las cuestiones técnicas, mientras ella me apoyaba. A pesar de haberme sentido cómodo trabajando con ese grupo, continué con algunas deficiencias en el uso del habla, sin embargo, revisando los registros, en éste segundo sentí que fueron menos errores de los del día anterior. Cambié la práctica didáctica de la enseñanza de la escritura y comprobé que comprendieron mejor la manera de escribir y leer el braille.

Proceso educativo. Es interesante reflexionar y analizar al mismo tiempo la forma en que se da el proceso educativo en la interacción entre un maestro ciego y estudiantes normo visuales. Por la puntualidad y el apoyo que me brindaron desde mi llegada a la institución, me dio la impresión de que ese grupo de estudiantes están interesados y comprometidos con su educación, lo que me hizo sentir bien y más relajado al momento de impartir la clase, como lo mencioné en líneas anteriores, percibí respeto, participación, obediencia y sobre todo empatía, pues no es fácil mantener los ojos cubiertos con un antifaz por más de 30 minutos realizando actividades didácticas solamente utilizando su percepción táctil.

Como lo describo en la planeación, en la sesión se realiza un juego de roles, el cual, consiste en que un estudiante será maestro y otro será un alumno con ceguera, aproximadamente después de una hora se intercambian los roles, de tal manera que todos los estudiantes realicen las mismas actividades con los ojos cubiertos por un antifaz, cuando les solicito compartan su experiencia de aprender a ciegas, expresan haber sentido desesperación, frustración, enojo, confusión, asombro y diversión, entre otras emociones producidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre maestro y alumno, en lo que se destaca la gran dificultad de los estudiantes para describir y dar indicaciones a un alumno ciego.

En el proceso de aprendizaje del sistema braille prescindiendo del sentido de la vista, se espera promover la concientización, sensibilización y una reflexión profunda en el proceso educativo de los participantes del taller a través de la aproximación intencionada de enseñanza y aprendizaje de personas con discapacidad visual o ceguera.

Propósito educativo. El objetivo general de la práctica didáctica del sistema braille y las técnicas de descripción y pre-braille, son concientizar, sensibilizar y acercar a los futuros docentes de la educación secundaria a conocimientos básicos de técnicas, métodos, estrategias y uso de material didáctico adaptado para personas con discapacidad visual o ceguera.

Objetivos específicos referentes a tres áreas del aprendizaje: cognitivo, afectivo y de habilidades:

1.- *Cognitivo.* Para comprender y saber interpretar la signografía del alfabeto braille, signos de puntuación, numeración entre otros caracteres, es necesario conocer la estructura y

composición de dicho sistema y como utilizar el material adaptado para la creación del mismo, como lo describí en el registro, primero se explica la composición y estructura, del sistema braille, se descompone en sus partes y después se integra nuevamente. Después de esa explicación se utiliza la regleta, punzón y papel para realizar los primeros ejercicios de ubicación, posición y orden de los puntos para comenzar con las combinaciones entre los seis puntos y crear letras, números o signos de puntuación en braille.

En el proceso de aprendizaje del sistema braille los estudiantes memorizan combinaciones de diferentes caracteres, desarrollan su habilidad espacial y táctil, motricidad fina y también deben tener en cuenta que el braille se escribe de derecha a izquierda y se lee de izquierda a derecha. Cabe mencionar la dificultad que les cuesta a algunos estudiantes normo visuales comprender dicha situación en la práctica. En la evaluación final que siempre realizo como conclusión de las actividades, en la primera sesión se equivocaron tres o cuatro estudiantes de 17 en la manera de escribir, aunque no del todo, es decir, unas letras las escribían bien y otras mal, en el mismo nombre.

En la segunda sesión decidí cambiar la dinámica y explicación de la signografía del alfabeto braille, utilicé material didáctico en lugar de imágenes de tal manera que los estudiantes lo vieron en tercera dimensión, en general obtuve mejores resultados durante toda la clase utilizando material didáctico y hasta el final de las actividades la imagen para reforzar su aprendizaje.

2- Afectivo. A pesar de estar trabajando entre pares, expresaron haber sentido frustración, enojo, desesperación, nerviosismo, impaciencia, aunque, algunos de ellos también comentaron haberse divertido y tranquilizado para poder explicar más pacientemente a quien fue su alumno ciego. Escuchando las grabaciones y las experiencias de los participantes, una de las dificultades más frecuentes en sus comentarios fueron la falta de paciencia, la poca habilidad para describir el material y la composición de la estructura del sistema braille. Ignoro si ellos estaban trabajando junto al compañero con que siempre conviven, pero no hubo nadie que se cambiara de lugar o se negara a realizar las actividades con quien le tocó en ese momento.

3- Desarrollo de habilidades. Fue interesante escuchar cómo se apoyaban unos estudiantes a otros, incluso les pregunté el motivo de que no me preguntaran a mí, una estudiante me respondió que no lo hizo por el ruido que ellos mismos estaban generando al momento de estar explicando y trabajando con su alumno ciego, por lo que también desarrollaron diferentes estrategias a las que les estaba enseñando. Como ellos me comentaron hubo quienes no me pudieron seguir o se les hacía muy difícil describir y explicar utilizando sus manos y las manos del otro, sin embargo, comentan haberse apoyado entre ellos y así lograr hacer la actividad.

Conclusiones del autorregistro. A manera de evaluación, en la actividad final de la sesión se proyecta la imagen de la signografía del alfabeto braille y les solicito a los estudiantes utilizar su vista e interpreten la signografía del alfabeto braille para que escriban su nombre, en promedio, en grupos de 16 o 18 participantes, como con los que impartí el taller, suelen equivocarse de 3 a 5 estudiantes. Cabe destacar que solamente se practica lo correspondiente a la escritura, utilizando de 1 a 10 caracteres o 10 combinaciones, para la lectura se requiere de otros métodos y lleva más tiempo que la escritura.

De tal manera que, en una sesión de dos horas, se practican nociones básicas, técnicas, estrategias y métodos didácticos de enseñanza y aprendizaje del sistema braille. A pesar de que el sistema braille es muy amplio, lo más importante es aprender a interpretar la signografía y a utilizar el material didáctico adaptado para ello, teniendo esos dos conocimientos, se puede educar a un niño-niña con discapacidad visual o ceguera adscrito en cualquier grado de educación básica. No obstante, como ya lo expliqué en líneas anteriores, la enseñanza y aprendizaje del sistema de lectura y escritura braille, es un proceso que requiere, de tiempo, mucha práctica y paciencia, que, dicho sea de paso, los futuros docentes deberían tener un curso en su programa de estudios como un aprendizaje preventivo y de anticipación a futuros casos de alumnos con dicha discapacidad dentro de algún aula escolar.

Finalmente, no quisiera generalizar, pero aun en la actualidad el aprendizaje del braille y de otros sistemas de enseñanza y aprendizaje para personas con discapacidad, se intentan aprender hasta que un estudiante en situación de discapacidad se encuentra dentro de un aula de educación básica o universitaria. Por lo que no es extraño, que dichos alumnos en la Unidad de Servicio de Apoyo A la Educación Regular (USAER), sean reconocidos como estudiantes en riesgo de rezago educativo y abandono escolar. Me gustaría mucho mejorar diferentes aspectos de mi práctica docente para que madres, padres, tutores, de niños-niñas con discapacidad visual o ceguera, docentes de educación regular, USAER, educación no formal, dejen de ver el braille solamente como una experiencia o actividad difícil, trabajosa o divertida y tomen más en serio la educación y el futuro de las personas con algún tipo de discapacidad, para que no sea solamente el 3 de diciembre cuando realicen actividades inclusivas en donde promocionen la inclusión valiéndose de la discapacidad que porta la persona y no, de sus capacidades, la promoción de una educación equitativa y de calidad como tanto se anuncia.

Micro ensayo de segundo orden

Introducción

Cuando comencé a estudiar la maestría, pensé que solamente estudiaría la teoría del desarrollo de la práctica docente. Sin embargo, me sorprendí al saber que analizaría y estudiaría mi propia práctica a través de autoregistros, no imaginaba que a través de dicho ejercicio iba a reconocer algunos aspectos desfavorables en mi manera de impartir clase. Con la transcripción del audio, logré hacer consciencia de la diferencia entre lo que me significó la práctica docente y el propósito educativo de dicha sesión. Se puede ampliar mucho el tema hablando sobre los conceptos antes mencionados, sin embargo, en este microensayo comento de manera breve y reflexiva algunos aspectos recuperados del segundo auto registro en relación con el uso del habla, el tiempo y el espacio.

Contexto:

Considero importante mencionar que el desarrollo de mi práctica docente ha sido sobre la enseñanza y aprendizaje de técnicas de descripción, de pre-braille, uso de material didáctico adaptado, métodos y estrategias didácticas y del sistema de escritura y lectura braille para personas con discapacidad visual o ceguera, sus madres, padres, tutores y maestros de educación especial o regular. Por tal motivo no tengo un grupo permanente, más bien doy el taller en la institución que me invitan o me lo solicitan, como el pasado mes de octubre que mi compañera de maestría me invitó a su asignatura educación inclusiva para impartir una sesión sobre el sistema braille y así lo hice.

Fui a la escuela formadora de docentes los días 5 y 6 de octubre del 2022, con dos grupos diferentes. Como lo mencioné en el primer microensayo, uno de los hechos a mi parecer, más relevante, fue que el primer día que fui los estudiantes fueron llegando tarde. Por lo que tuvimos que comenzar la clase aproximadamente 20 minutos después de la hora programada. Sin embargo, al siguiente día, me recibió un estudiante muy amable. La Maestra le había pedido de favor que lo hiciera en caso de que ella no estuviera. Javier me dirigió al Salón de Acto en donde sería la sesión, cuando llegamos a ese salón había intendentes limpiándolo, él me sugirió que esperáramos, me acercó una silla y comenzamos a platicar, minutos después llegaron algunos compañeros de Javier y se unieron a la conversación.

Me pareció interesante que los jóvenes con quien estaría trabajando en las próximas dos horas estuvieran al pendiente de la hora de clase, no teníamos mucho tiempo de estar platicando cuando llegó la Maestra responsable del grupo y nos dijo que nos fuéramos al salón de usos múltiples, al igual que el día anterior se escuchaban gritos, risas y voces de estudiantes divirtiéndose en el patio de la escuela, aunque ese ruido podría ser común, en una institución escolar es muy particular e inconfundible, se podía adivinar que aquellos jóvenes estaban en su receso, sin embargo, ese ruido se mezclaba con el del eco del aula en la que trabajaría, el cual me hizo pasar momentos muy desagradables un día antes.

Uso del habla:

En cuanto terminé de sacar el material de mi mochila y de organizarlo en la mesa, la Maestra me presentó con los estudiantes y comenzamos la sesión, estaba emocionado por comenzar, mi estado de ánimo me ayudó a no poner mucha atención al ruido exterior, me sentí más seguro y logré poner un poco más de atención a lo que iba a decir, “me gustaría comenzar con una técnica que la bauticé sonando mi nombre eso es para ubicar en dónde están ustedes, este digamos, ustedes saben que cuando uno ve hace ese contacto visual y saben, yo hasta ahorita no sé hasta donde están todos” (2º registro, p. 6).

El sonido es una herramienta que se complementa de manera importante con la comunicación oral frente a grupo. “Entonces con esta técnica también si ustedes tienen alguna pregunta tocan en su mesa dicen su nombre y los demás nos llamamos para escuchar lo que pregunta el compañero, y también si necesitan material, si quieren que les revise algo, ustedes tocan su mesa y eso me sirve para ubicar en donde están en qué dirección, y yo me dirijo hacia ustedes,” (Segundo registro, p. 6).

He notado que a los participantes les cuesta seguir la indicación de sonar en su mesa, no obstante, me di cuenta de que yo mismo dejo de aplicar mi propia regla. En ese sentido, significa un vacío en la comunicación y complicaciones para la interacción y desplazamiento en el espacio, debido a la falta de ese sonido específico que indica comunicación, orientación y atención durante el desarrollo de las actividades del taller.

Uso del tiempo:

Con respecto al uso del tiempo, no suelo estar checando el reloj en cada actividad realizada durante la sesión; he aprendido a calcular el tiempo de tal manera que casi se corresponde al tiempo planeado en el cronograma de actividades. Sin embargo, ha sido hasta las clases recientes que me di cuenta de que en las técnicas de pre-braille y de descripción, no había especificado la duración de esas prácticas en la agenda, por lo que detengo a los estudiantes cuando más concentrados están en el proceso de enseñanza y sus alumnos ciegos en el de aprendizaje. /Hago sonido en la mesa/. /Continúo sonando porque no me hacen caso. OK, chicos, su atención por favor. Lo siento, deténganse por favor (Segundo registro, p. 12).

Necesito definir el tiempo para actividades en las que por causa del ruido que se genera al seguir las indicaciones que yo mismo les di, me confundo y no sé qué es lo que está pasando, ni si ya avanzaron o van a la mitad, mi falta de vista y el ruido generado por la actividad en curso incrementa la dificultad para la obtención y claridad de información sobre lo que está sucediendo. /Se escuchan voces y algo de ruido de los estudiantes que están revisando los ejercicios/. Chicos tienen preguntas, comentarios ¿todo bien? Maestra: están en eso. Tallerista: gracias,” (Segundo registro, p. 13).

El vacío de información que me provocaba el ruido y mi ceguera, me desesperaban porque no podía controlar la situación, sin embargo, no pensé en dejar que la Maestra, quien era mi

apoyo visual, dirigiera ese momento y me avisara cuando considerara conveniente detener la actividad. Aunque contaba con la experiencia de la Maestra, no me coordiné con ella de manera eficiente en los momentos que me representaba más dificultad la interacción con el grupo a causa del ruido y de mi discapacidad visual.

Uso del espacio:

Otra de las situaciones que no hice del conocimiento de la Maestra, es que el desplazamiento y la ubicación también se me complican a causa del ruido. Motivo por el que, durante la sesión, no me moví mucho de mi lugar, me sentí con miedo e inseguridad para acercarme hacia los lugares en donde se encontraban los estudiantes. Durante la sesión no tuve mucho acercamiento con ellos. Cuando intenté hacerlo me comentaron que había un cable en el piso. Sin preguntar o solicitar más información con respecto de el riesgo de caerme o tirar algo, asumí que era el del cañón y me detuve.

La organización y distribución de las mesas estaban como las había solicitado a la Maestra en la planeación, la pantalla, el cañón, entre otros recursos materiales se encontraban en el espacio adecuado dentro del aula. Sin embargo, fue hasta el momento de la evaluación final, cuando me acerqué a los lugares a revisar el ejercicio de escritura de los participantes, la mayor parte del tiempo no me moví del lugar en el que me sentía más seguro.

Conclusiones:

Quizás entre un registro y otro no hay una diferencia sustancial, sin embargo, la buena impresión que me causó el recibimiento de Javier y sus compañeros me hizo sentir seguridad, confianza y motivación. Menciona Jackson (2001), resulta evidente que aprender a vivir en un aula supone no sólo aprender a manejar “situaciones en las que se evalúan el trabajo o la conducta propios, sino aprender a presenciar y en ocasiones a participar en la evaluación de otros.”

No obstante, identifiqué falta de claridad y precisión en el uso de la palabra, pues no logré que la herramienta comunicativa de sonido entre ellos y yo fuera constante durante la sesión, se los tenía que recordar frecuentemente. En relación con el tiempo del desarrollo de cada actividad pude haber aprovechado el apoyo visual y la experiencia de la maestra, pues no le pedí que me describiera lo que pasaba o dejarle que dirigiera las actividades que me resultaban más difíciles, una mejor coordinación entre ella y yo me hubiera facilitado el desplazamiento y un mejor uso del espacio.

Como tallerista ciego, estoy consciente que el apoyo visual es indispensable, por tal motivo, lo anoto en la planeación. Cabe mencionar que he tenido muy buenas experiencias con quienes han cubierto parte de la información visual que no puedo captar. Sin embargo, el no comunicarle a mi apoyo visual que el ruido exterior o el que se produce dentro del aula debido

al desarrollo de las actividades me complica la concentración, el uso del habla, el desplazamiento, la ubicación e interacción con los estudiantes, limita automáticamente su participación, pues no le comento de que manera me puede apoyar.

Hasta ahora no he aprovechado al máximo el profesionalismo y la experiencia de quienes me han apoyado como en este caso la Maestra de grupo, quien tiene mucho tiempo ejerciendo la docencia. Considero que el estar más preocupado por el cumplimiento en tiempo y forma de las actividades del taller, me desvió de la intención y propósito educativo que tenía la planeación de la enseñanza y aprendizaje del sistema de lectura y escritura braille. El cual, se relaciona con la concientización del lo que significa no ver, estar ciego, lo que implica la ceguera respecto de la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo de estrategias, métodos, técnicas, uso de material específico, en actividades didácticas adaptadas para alumnos ciegos.

A pesar de algunos hechos desfavorables durante la sesión como las que se comentaron líneas arriba, a manera de evaluación les pido a los estudiantes interpretar la signografía del alfabeto braille para que escriban su nombre utilizando el material y los conocimientos que adquirieron durante la práctica, de 15, 4 se equivocaron en la metodología para escribir su nombre. Es un promedio recurrente en la mayoría de las sesiones que he impartido, sin embargo, son diferentes y variadas las actividades didácticas que realizan para aprender a interpretar la signografía braille a usar el material adaptado para ello y a escribir su nombre, que considero un logro que puedan hacerlo en una sesión de 2 horas.

Sin embargo, en relación con la paciencia de trabajar con alguien ciego, el trabajo didáctico utilizando sus manos y el razonamiento lógico para describir en las manos del otro la signografía braille. / Aos: Fue divertido porque es necesario tener mucha paciencia tanto nosotros como los alumnos, porque es un proceso que fue poco a poco enseñándonos como se ubican los seis puntitos, después los ejercicios la A, la B y la C./ (Segundo registro, p. 5).

/Aa: la verdad si fue como muy bueno, en cierta parte para mí fue como un poco frustrante porque no pude decirle bien las cosas, pero me divertí mucho porque pienso que hay que tener mucha tolerancia y decirle, mira esto es así esto es asa./ (Segundo registro, p. 5).

Los comentarios anteriores son de quienes en el juego de roles fueron maestros. Por el otro lado quien fue su alumno ciego, percibió la frustración de su maestro y le ayudó a tranquilizarse, /Aa: bueno yo fui alumna de Juli, y Juli si se desesperó y andaba golpeando /se escuchan risas/, no, pero si se desesperó, como que me decía hay amiga es que como te explico, y me agarraba el dedo, pero como que se perdía en las instrucciones, pero como que ya al final ella misma, yo le decía a ver espérame, cálmate, dime cómo, y como que se empezó a calmar y ya también a explicarme./ (Segundo registro, p. 15).

También hubo quienes siguieron las instrucciones sin muchos problemas y trabajaron bien como equipo, “Aa: pero si me ubicaba muy bien en los cuadritos también, me decía estas en el A, estás en el uno, más abajo está el 2, estás en el 4 y eso me ayudó mucho a ubicarme. Tallerista: ¿y qué sentiste cuando tocaste las letras que hiciste en braille? ¿Si las pudiste reconocer? Aa: al principio si me confundí, pero después ya después si las reconocí. /

Finalmente, como lo mencioné, el objetivo de aprender a escribir el sistema braille se logró, aunque, al igual que otros aprendizajes didácticos, el braille necesita de practicarse constantemente para consolidar la habilidad de escribir en ese sistema. Por otra parte, las indicaciones y descripciones lo más precisas posibles que se le puedan dar a una persona que carece del sentido de la vista, son imprescindibles para la comprensión y obtención de información de su entorno y lo que sucede en él, pues es lo que facilita y mejora la interacción de las personas ciegas con su entorno.

En mi caso, particularmente hablando, si no me comunico y pongo de acuerdo con mi apoyo visual para trabajar en espacios con o sin ruido, estaré en desventaja y desviándome del propósito educativo, como siento que me pasó en esta sesión, por tal motivo debo utilizar y aprovechar al máximo los recursos a mi alcance para lograr la intención y objetivo del taller de braille. No quiero terminar sin dejar de comentar la influencia que causó en mi estado de ánimo que me hayan recibido los estudiantes, me sentí seguro, confiado y que les interesaba aprender lo que iba a enseñarles, de tal manera que disfruté trabajar a pesar del ruido.

Por último, quiero hacer los siguientes cuestionamientos. ¿Cómo saber diferenciar los elementos externos e internos que me causan dificultades en el desarrollo de mi práctica docente?

¿Cuáles son las posibles estrategias que puedo desarrollar para aplicarlas en una situación poco favorable como el ruido en el momento de estar impartiendo el taller de braille para no desviarme del propósito educativo?

¿Cómo aprender a hacer un balance entre las actividades a desarrollar y el propósito educativo, de tal manera que no sean muchas las actividades y poco el aprendizaje que se promueve con ellas?

¿De qué manera puedo hacer que el aprendizaje a través del taller de braille promueva una reflexión más profunda y sin tanta tensión, frustración o impaciencia en los alumnos para que la concientización sobre la deficiencia visual llegue a ser un aprendizaje significativo?

¿Qué actividades necesito desarrollar para que los estudiantes hagan consciencia sobre la importancia de la descripción de objetos, actividades, imágenes, lugares entre otras situaciones, de las cuales dependemos los ciegos para una mejor relación e interacción con el entorno y nuestros pares?

SEGUNDA FASE

PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Introducción a la segunda fase

Esta fase comienza realizando un análisis más minucioso de la arqueología de mi práctica recuperada en uno de los registros. La finalidad es identificar los elementos constitutivos, la lógica de las acciones que las articulan y el orden de éstas. La observación analítica y sistemática de lo que constituyen las acciones desplegadas durante la sesión del taller de braille, convierte en objeto de estudio mi propia práctica. De acuerdo con (Brunner, como se citó en Bazdresch, 2000) los elementos constitutivos son seis, de los cuales se identifican cinco, el modelo, contenido, contexto, intersubjetividad y proceso cognoscitivo, después de identificarlos, se grafican y se cuantifican. Los datos permiten realizar un análisis más profundo para determinar lo que se puede o debe modificar

Lo anterior, según Bazdresch (2000), representa pasar del despliegue de acciones educativas a la práctica docente, ya que "Para lograr el propósito anterior se requiere implementar un método que tenga las características que se pretenden con el propósito, esto es, partir de la acción educativa, reconstituirla, resignificarla, teorizarla e intervenirla para transformarla" (p. 49). Por lo que se plantea una pregunta principal de investigación, la cual, surge de los hallazgos de las propias acciones que se quieren mejorar o innovar.

Por otra parte, se realiza una revisión documental de trabajos relacionados con el tema de mi proyecto. Minuciosamente se revisan el marco metodológico, marco teórico, tipo de investigación, motivo de la investigación y los resultados. Derivado de lo anterior, se revisa el proceso de la metodología de IA que se está llevando a cabo en la propia investigación y se fundamenta teóricamente el propósito de mi trabajo para construir la ruta crítica y, con base en los resultados de ésta, plantear la pregunta de innovación.

Arqueología de la práctica

El presente registro corresponde a una sesión sobre el aprendizaje y enseñanza del sistema de escritura y lectura braille, dirigido a los estudiantes de 5º semestre de la asignatura Educación Inclusiva, adscritos a la Licenciatura en el Aprendizaje y la Enseñanza del Inglés de una escuela formadora de docentes de Guanajuato.

Registro

Presentación del tallerista ante los Aos., por la maestra responsable del grupo:

(Modelo.1) Ma: Bueno pues buenas tardes, vamos a empezar (Contexto.3) el taller con el maestro Salvador Medrano Sandoval, pues él tiene preparación en licenciatura en educación por la Universidad de Guanajuato y ahora está haciendo el posgrado, la maestría en desarrollo docente, y tiene experiencia con el tema de inclusión y con esta especialidad que es el braille,

él me comentaba que pues se necesita un buen de tiempo, qué no vamos a aprender en dos horitas pero algo no siquiera que haya un contacto, que tengamos un acercamiento entonces que haya diferencia, pues este adelante Chava.

Presentación entre tallerista y A os. y primeras indicaciones:

(Mod.1) Tallerista: Bueno pues buenas tardes, lo saludo otra vez ya como me escucharon platicando con Javier salí muy platicador, éste y bueno me gustaría comenzar con una (Contenido.2) (Intersubjetividad4) técnica que la bauticé sonando mi nombre eso (Contex.3) es para ubicar en dónde están ustedes, este digamos ustedes saben que cuando uno ve hace ese contacto visual y saben, yo hasta ahorita no sé hasta donde están todos entonces con esa técnica yo los ubico hasta más o menos donde están ustedes, y también (Con.2) esa técnica les sirve y nos sirve a los ciegos para comunicarnos, y por ejemplo en algunos lugares van a ver cuando un ciego llega a algún lugar donde hay más ciegos a veces le tocan en la mesa y le dicen acá está mi mano, porque llega uno a saludarlos de mano, entonces con esta técnica también (Inter.4) si ustedes tienen alguna pregunta tocan en su mesa dicen su nombre y los demás nos llamamos para escuchar lo que pregunta el compañero y también si necesitan material, si quieren que les revise algo, ustedes tocan su mesa y eso me sirve para ubicar en donde están en qué dirección, y yo me dirijo hacia ustedes, entonces miren (Mod.1) yo me presento así /hago sonido en la mesa/ yo soy Chava buenas tardes, bueno soy de aquí de Guanajuato, si quieren comenzamos por aquí sonando su nombre hasta que terminen (Contex.3) /señalo hacia mi lado izquierdo, en donde ubico el lugar de un estudiante, el cual es el primer lugar del inicio de la media luna, es decir, de la organización y disposición del mobiliario dentro del aula/. /Los A os., siguen las instrucciones, comienzan a hacer sonido en su mesa y a decirme su nombre, comenzando por el lado izquierdo y terminando en el lado derecho de la media luna/. Tallerista: OK bueno, pues mucho gusto (Inter.4) chicos, entonces vamos a utilizar esta (Con.2) técnica para comunicarnos y para preguntar.

Indicaciones y organización de los A os., para realizar las siguientes actividades del taller:

Bueno (Mod.1) miren ahora les indico que vamos a trabajar en parejas no sé cuántos son ustedes, este, ¿son cómo 16? /(Contex.3) Los A os., se comienzan a contar, entre voces dicen diferentes cantidades y finalmente dicen que son 13 A os. por todos/. Ma: ¿Faltan dos, verdad? /Los A os., le responden a la Ma., mencionando el nombre de quienes no están en clase./ (Mod.1) Ma: bueno yo puedo o, ¿alguien de tres o cómo? Tallerista: Sí, o que tenga dos. Bueno (Mod.1) les (Inter.4) explico en qué consiste la dinámica, es una (Con.2) dinámica de animación sociocultural y se llama juego de roles, en esta dinámica de animación cultural vamos a jugar a que uno de ustedes va a ser el maestro y van a tener un alumno ciego, la

(Con.2) terminología para llamar a las personas invidentes, bueno este como que invidentes suaviza el término de decirle ciego, pero en realidad es un término correcto decir ciego, decir sordo no sordomudo, entonces también persona con discapacidad visual o discapacitado visual, porque a veces también dicen discapacitado y se queda como que si fuera general no discapacitado de todo, y pues bueno la realidad es que una persona con discapacidad no quiere decir que es sinónimo o no es sinónimo de incapacidad, bueno eso nada más era un comercial para que no se sientan mal de decir esta ciego o tiene discapacidad visual, porta discapacidad visual o está en situación de discapacidad visual, también eso aplica para quienes usan lentes que tienen algún este digamos una graduación de su vista que puede ser leve, moderada o grave, el daño que puedan tener ya también entran en esta cuestión de discapacidad visual que esperemos que sea curable que se pueda tratar. Entonces, chicos, pues habiéndoles dicho eso pues les (Conten.2) vamos (Mod.1) a dar un antifaz / (Contex.3) La Ma. comienza a repartir los antifaces a los Aos., quienes están sentados en sus lugares/. Ma.: ¿Chava uno por pareja?, Tallerista: Sí, uno por pareja, y ¿quién va a tener dos alumnos ciegos? ¿quien quiere?, pues ustedes (Mod.1) pónganse de acuerdo a ver quién empieza, quién empieza a ser alumno quien quieres ser maestro. Ma: Los que son de tres, ¿qué sean dos alumnos ciegos o dos maestros? Tallerista: pues dos alumnos ciegos, les (Mod.1) (Conten.2) pasamos un cuadrito de estos también, por favor. ¿Ya se cubrieron (Mod.1) sus ojos sus alumnos? Aos: Sí, Tallerista: que no hagan trampa por favor. ¿Javier me tocas (Mod.1) en tu mesa por favor?, /(Contex.3) Le apoyo a la Ma. a repartir algo de material a los Aos., de mi izquierda quienes están más cerca de mi/. Tallerista: ok, ¿ya tienen ustedes su maderita verdad?

Instrucciones para escribir el sistema braille:

(Mod.1) Bueno (Inter.4) les pido su atención, por favor, les voy a enseñar, les he enseñado (Con2) cómo es la signografía braille ¿a qué les suena signografía? /Los Aos. murmuran, pero no responden/. Tallerista: es un signo gráfico entonces se supone que uno lo ve, pero los ciegos no tenemos acceso a la signografía más que tocándolo, entonces a veces como el braille tiene una particularidad que la van a ver más adelante, primero ahorita les voy a explicar (Con.2) cómo se escribe el sistema de escritura y lectura braille. Primero vamos a conocer cómo se escribe, (Mod.1) les voy a (Con.2) describir la estructura del sistema braille y (Inter.4) por favor antes de que le pasen su maderita en material al estudiante explíquenselo en su mano, tomen su mano y díganle: Mira está así, dibújenselo, explíquenselo y descríbanselo en su mano lo que yo les voy a ir explicando ustedes, vayanselo describiendo en su mano Ok, chicos acuérdense vamos a escribir braille, (Mod.1) bien, primero les voy a describir cómo se estructura el sistema braille Ok, (Inter.4) el sistema braille se compone de una matriz de seis puntos como estos, como el que tienen ustedes, váyanselo describiendo

en su mano /(Contex.3). Estoy (de pie frente a los Aos., y describo una tablilla de madera con 6 perforaciones, también conocida como punto generador. Los A os., tienen un punto generador, pero más pequeño/. Y para escribir el sistema braille vamos a ubicar estas dos columnas y estas tres filas, entonces de lado derecho tienen los números tienen la nomenclatura 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Entonces, otra vez arriba uno en medio, dos abajo, tres arriba, cuatro en medio, cinco abajo. seis.

Práctica de técnicas de descripción y prebraille:

(Mod.1) (Inter.4) Le pueden describir a su alumno ahora pasándole la maderita, (Con.2) ubiquenlo que toque los puntitos, tómenle su mano y con su dedo índice díganle este es el uno, este es el dos, este es el tres, este es el cuatro, el cinco y el seis. Empezando por el lado derecho Ok. (Mod.1) Descríbanle el color de su maderita, las características, bueno ya les dije que es de madera, describan el color de las cuentitas de qué material son. / (Contex.3) La Ma. me apoya a repartirles el material. (Proceso cognitivo.5) / Se escuchan voces de los Aos., explicando y describiendo a sus compañeros/. Tallerista: (Mod.1) La maestra Flor les va a pasar unas cuentitas tengan mucho cuidado porque son muy escurridizas, y eso es lo que (Inter.4) también ustedes deben de ir controlando su (Con.2) motricidad fina para que las cuentitas no se les escapen, porque están muy caras y son cien pesos de cada una que se pierda, no, no es cierto. Van a tomar sus cuatro cuentitas y ahorita yo les digo qué van a hacer, yo les voy a ir dando indicaciones, (Mod.1) describanle las cuentitas, el color, las características, de qué material son, /(Contex.3) se escuchan caer algunas cuentitas/. Tengan cuidado, porque si se resbalan. Listo, chicos, ¿ya tienen su material? / (Contex.3) (Inter.4). Comienzo a hacer sonido en la mesa para llamar su atención porque parece que no me escuchan/. Su atención por favor, chicos, (Mod.1) discúlpennme la interrupción. /(Contex.3). En las manos tengo (Con.2) un punto generador, es una tablilla de madera de aproximadamente 10X15 cm., en la que coloco bolas de unicel en las perforaciones simulando la signografía del alfabeto braille, y en la cual ven las combinaciones para formar las letras del alfabeto y las voy poniendo en una base de madera para que queden como una pequeña pizarra en tercera dimensión a la vista de los Aos., que en el juego de roles son maestros, comienzo a armar las letras y (Mod.1) (Inter.4) les pregunto/. ¿Es el punto número 1 verdad? ¿Sí estamos de acuerdo que es el punto número 1 verdad? Aos., Sí. Tallerista: esta va a ser la letra A, vale, colóquensela ahí en donde va en su tablita y que la toque con sus dedos para escribirla, la está escribiendo. (P.C.5) ¿Esta... chicos me ven? Esta es la letra B (chicos, si yo les preguntara la combinación de puntos ¿cuáles puntos son? (P.C.5) Aos: 1 y 2. Tallerista: uno y dos muy bien ahora sigue la C verdad, (P.C.5) la C se forma así, ¿cuáles puntos son? Aos: 1 y 4. Tallerista: Se la pueden ir señalando a su alumno 1 y 4. (P.C.5) ¿Cuál sigue? (P.C.5) La D. ¿cuáles son estos puntitos chicos? /(hago la combinación en la tablilla

que tengo en la mano y se las muestro/. A os: 1, 4 y 5. Tallerista: muy bien. Esa es la D, luego sigue la E. ¿Voy muy rápido? A os: Sí, no, está bien. Tallerista: ustedes díganme. A os: sí, más despacio. Tallerista: ok, ahora, (P.C.5) ¿éstos cuáles puntos son? /(Contex.3) Se escuchan varias voces de A os. razonando las combinaciones en voz alta, pero sin responder/. A os: Es el 1 y 5. Tallerista: Y esa es, entonces ¿Cuál llevabamos? llevabamos la D, ¿está es la? A os: La E. Tallerista: ahora (P.C.5) ¿cuál sigue? La F verdad, miren la F se forma así. A os: 1, 2 y 4. Tallerista: 1, 2 y 4, sí, y la G se forma así. Ok. (Inter.4). Entonces repasen de la A a la G si se acuerdan, en lo que les pasamos otro material por favor, sale. A os: ¿Cuál es la G maestro? /(Contex.3) (Inter.4). No hicieron sonido en la mesa, preguntaron y no detuve la sesión para que los demás escucharan. Tallerista: la G son los puntos 1, 2, 4 y 5. ¿Chicos si están todos en la G? Ok. (P.C.5)/ (Contex.3) (Inter.4). Los A os. realizan la actividad muy dedicados y enfocados con su alumno ciego. La Ma., del grupo se me acerca y me pregunta, ¿les pasó el otro material? tallerista: Sí Flor por favor, (Mod.1) (Conten.2) les vamos a pasar las regletas. Ma: ¿También les doy punzón verdad Chava? Tallerista: sí, por favor. (Inter.4) Tallerista: Chicos memoricen la ubicación, memoricen la forma, las combinaciones. /hago sonido en la mesa/.(Mod.1) Chicos, su atención, por favor. (Conten.2) Miren, también cuando le formen la letra a su alumno, que le toque con la palma de su mano para que sienta la figura que se forma sale. (Contex.3) Ma. ya todos tienen regleta y punzón, ¿este es el papel? Tallerista: Si, Flor, no lo alcancé a cortar. Ma. ¿quieres qué las corte? Tallerista: sí por favor. Muchas gracias, Flor. (P.C.5) A os: (Inter.4) ¿profe, cómo era la C? Tallerista: (Mod.1) 1 y 4. A os. ¿y la D? Tallerista: La D 1, 4, 5. También se la puedes dibujar en su mano, para que vaya recordando. (Contex.3) ¿A ver se escuchan murmullos de que algo les pasó por ahí tienen problemas tocan en su mesa, díganos qué les pasó por ahí que problemillas tienen? A os: (Inter.4) (P.C.5). Es que me dice mi compañera que si le paso mis apuntes de las combinaciones, Tallerista: ah Ok (Mod.1) bueno miren si quieren hacemos un repaso sale, yo se los digo otra vez y ustedes les van tocando en su mano, vayan describiéndole en su mano, ustedes desarrollen su (Con.2) propia estrategia para decirle a su alumno ahí va, Punto A, no, más bien punto 1, letra A, puntos 1 y 2, letra B, puntos 1 y 4, letra C, puntos 1, 4 y 5 es la letra D, puntos 1 y 5, es la E, puntos 1, 2 y 4, es la F, puntos 1, 2, , 4 y 5, es la G, puntos 1, 2 y 5, es la H, Puntos 2 y 4, es la I, y puntos 2, 4 y 5, es la J. Les vamos a pasar la (Con.2) signografía del alfabeto (Inter.4) entonces también chicos de la A, a la jota son los números del uno al cero, pero se antepone un símbolo que indica que esa letrita que sigue es un número en un momento se las enseño sale.

Actividad para aprender a utilizar la regleta y escribir en sistema braille:

(Mod.1) (Inter.4) Bueno, ahora miren, la siguiente actividad va a ser que le enseñen a su alumno a (Con.2) usar su regleta (Mod.1).

Si me están siguiendo ok descríbansela a su alumno, ayúdenle a su alumno, les indico su regleta es de plástico, se abre como en forma de pinza, tiene cuatro renglones, 28 cajetines o cuadratines y adentro tiene cuatro piquitos en donde se va a ensartar el papel ok, (Mod.1) (Inter.4) ayúdenle a su alumno, no lo hagan por él, cierran su regleta y la actividad que hicimos en el cuadrito que les di representa una de las ventanitas que tiene la regleta, ya con este punzón ustedes van a meter a la ventanita su punzón y (Inter.4) antes de qué su alumno haga cualquier ejercicio (Mod.1) déjenlo que reconozca el espacio que tiene en la ventanita para desplazarse de un puntito a otro, déjenlo que explore a ayúdenle a que conozca el espacio que tiene en un cuadrito donde va a (Con.2) escribir el braille, porque en la regleta se reduce el espacio, (Mod.1) (Inter.4) ¿(P.C.5) sí me estoy explicando bien chicos, chicas? Aos: Sí. Tallerista: Ok, pregúnteme, por favor díganme no me queda claro Chava me puedes volver a repetir, pregúntenme por favor. Ahora ayúdenle a su alumno a colocar el papel, (Mod.1) ¿Ya colocaron su papel?, ayuden a su alumno a (Con.2) colocar el papel para que hagan su primer ejercicio en braille, pueden utilizar la bisagra de lado derecho o de lado izquierdo, esta es la bisagra de su regleta./ Tengo una regleta en la mano que les estoy describiendo/. El chiste es que utilicen estos moldescitos de frente, /(Contex.3) (Inter.4) hago sonido en la mesa/. (Mod.1) Chicos su atención por favor, chicos bueno si me ven se pone así el papel en su regleta, tiene que quedar en el margen de su regleta bien derecho, porque si no, lo ponen chueco y se va a ir yendo chueco hasta que terminen de escribir toda la hoja, bueno discúlpeme yo no estoy en una mesa estoy de pie y por eso no me quedó muy derecho (Inter.4) pero cierran su regleta y (Con.2) van a comenzar a hacer el ejercicio del lado derecho hacia su lado izquierdo, haciendo el ejercicio que hicimos, primero ubicar cuáles son los puntitos 1, 2, 3, 4, 5 y 6. (Mod.1) Su alumno puede tomar el punzón con su mano derecha, meterlo aquí, (Mod.1) ¿si me van siguiendo? Van a meter aquí con su mano derecha el punzón y con la izquierda van a poner su dedo aquí enfrente para que le sirva de guía, cuando acaben de perforar los seis puntitos el dedo izquierdo se va a mover y se va recorriendo conforme vaya terminando de perforar los puntitos. va a pasar a otro cuadratín sale, (Mod.1) que haga unos 10 cuadra Teen es los seis puntitos que los perfore todos el 1, 2, 3, 4, 5 y 6 para que se ubique y conozca el espacio entre puntito y puntito en su regleta. De derecha a izquierda Uriel, así te vas ", 1, 2, 3, 4, 5 y 6.) Mod.1) Chicos porfa (Inter.4) para quien no me haya explicado bien se los vuelvo a mostrar aquí, en esta tablita lo que van a hacer es a perforar los seis puntitos como lo están viendo en esta tabla, pero tiene que memorizar el lado por el que va a empezar y el espacio que tiene entre los puntitos cada ventanita porque ahí ya es el braille, entonces tiene que memorizar el 1, 2, 3, 4, 5 y 6, 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Sale, (Mod.1) ayúdenle a hacer ese ejercicio. (Inter.4) Si tienen preguntas no olviden tocar en su mesa por favor. /(Contex.3) (P.C.5) Se escuchan voces de los Aos. realizando el ejercicio, el ruido que producen es moderado/. (Mod.1) ¿Cómo van chicos (P.C.5) ya perforar cinco por lo menos? / (Contex.3) No me responden, están concentrados realizando la práctica, pero responden

después de unos minutos, que llevan seis, cinco/. Tallerista: (Mod.1) OK chicos con esos está bien. Se van a pasar al renglón de abajo (Mod.1) (Inter.4) (P.C.5) miren (Con.2) en estas tablitas, les dibujé lo que escribieron hace rato bueno más bien lo estoy representando, /(Contex.3) (Inter.4) frente a ellos tengo la base de madera con los puntos generadores (tablillas con perforaciones y bolas de unisel ubicadas en la posición de algunas letras del alfabeto), ellos la están viendo en tercera dimensión/. Tallerista: ¿cuáles letras están aquí? ¿Quién me dice? Toquen su mesa. La pregunta del millón, (C.P.5) ¿cuáles letras tengo ahí? ¿Cuáles puntos están perforados en el primero? en el primer cuadrado del lado derecho. (Inter.4) Ao: la A. Tallerista: el punto número 1, sale. Y luego en el que sigue ¿cuáles puntitos están? Aos: 1 la B. Tallerista: el 1 y el 4 es la C, verdad /Me equivoqué y no me di cuenta, (Inter.4) los Aos. me dijeron bien la B, pero no me corrigieron continué hablando pensando que había dicho la combinación de la B/. y luego la C1 y 4, luego 1, 4 y 5 y el 1 y 5. (Mod.1) (Inter.4) Ahora van a enseñarle a su alumno la A, la B, la C, la D, la E, ubicando el orden de los puntitos ya hizo los ejercicios ya perforó el 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (Mod.1). Ahora van a perforar los que son en un renglón nuevo, perforan el punto número uno que es la A, uno y dos que va a ser la B. dejando un espacio, un espacio en braille también es una ventanita en blanco entonces (Mod.1) ¿tienen alguna duda? ¿Todo está claro? OK entonces ustedes me avisan cuando terminen por favor. / (Contex.3) (C.P.5) los Aos. comienzan a trabajar y producir ruido por la explicación que realizan a su compañero. Entre esas voces, una es del maestro Luis Jesús Ibarra quien un día antes me comentó que iría a ENSOG por si yo necesitaba apoyo. Mientras los Aos. trabajan le comento al maestro Luis que (Con.2) modifiqué el programa, pero solamente en la práctica, es decir, no el programa de actividades se quedo igual que el de un día anterior. Continué platicando con el Maestro mientras los Aos. terminaban la práctica, después de unos minutos le pedí al maestro Luis si me podía ayudar a checar si lo estaban haciendo bien y se fue a revisar a los Aos./. Tallerista: (Mod.1) (Inter.4) ¿(P.C.5) Cómo van chicos? Aos: ya terminamos hasta la E. Tallerista: toquen en su mesa, acuerdense del sonido. Aos: ya ya terminamos, /la mayoría respondieron que ya habían terminado/. Tallerista: (Mod) ¿quién más falta?, no vayan a hacer nada, ahí dejen su ejercicio, vamos a esperar a sus compañeras que faltan. (Inter.4) Quien tenga sus ojos cubiertos no se desespere ya vamos a terminar. (Inter.4) Si quieren en lo que terminan sus compañeras les voy (Con.2) dictando de la F en adelante que son las que faltan, sale, Aos: sí. /Les dicto de las combinaciones de la F a la J/. (Mod.1) Y también pueden hacer el (Con.2) símbolo prefijo numérico se escribe 3, 4, 5 y 6. /(Contex.3) (P.C.5) Sonido en la mesa/. (Inter.4) Ao: ¿puede repetirlo? Tallerista: sí, el símbolo para los números es el 3, 4, 5 y 6 y adelantito sin dejar espacio escriban en la siguiente ventanita el punto número uno y los dos juntos van a formar el número 1. Se los vamos a pasar todos.) (P.C.5) Aa: ¿tiene que poner el símbolo? Tallerista sí, vas a perforar el 3, 4, 5 y 6 y en la ventanita que sigue el punto número 1 y los dos forman el número 1. Si quieres (Con.2) escribir cantidades, escribes el símbolo de los números, luego el punto y el

uno y el dos ese sería el 12 y así puedes seguir haciendo cantidades más grandes. También puedes hacer el signo de multiplicación, de suma, resta y división. /Hago sonido en la mesa/, /Continúo sonando porque no me hacen caso? (Mod.1) Ok chicos su atención por favor. Lo siento, deténganse por favor. Ahora lo que van a hacer, cuando yo les diga, (Con.2) (Inter.4) van a sacar de la regleta el ejercicio de su alumno y le van a ayudar a que reconozca con su dedo índice derecho, si es diestro o ambidiestro para que reconozca el ejercicio que realizó. Va a tocar con la parte superior de la llema de su dedo para que pueda reconocer lo que escribió, no con la llema, porque esa piel esta un poco más gruesa y no tiene mucha sensibilidad, pero miren lo que va a pasar cuando saquen su hoja (Mod.1) / (Contex.3) (Inter.4) tomo la base de madera con la signografía en tercera dimensión que formé y le doy la vuelta/. Entonces (Con.2) el relieve de las letras le va a quedar así. y va a leer de izquierda a derecha. (P.C.5) A os: exclaman un ¡aaahhhhh!, de asombro. Entonces como les dije, (Con.2) saquen el ejercicio y pónganle la mano a su alumno en el primer renglón con su dedo índice izquierdo sobre la primera línea del lado izquierdo, el dedo índice derecho lo va a encontrar y es el que comenzará a leer, sale, de izquierda a derecha. (Inter.4) Ayuden a su alumno a reconocer las letras y números que formó, y ustedes que tienen su vista, pueden checar si las letras les quedaron bien. /(Contex.3) (P.C.5) Se escuchan voces y algo de ruido de los estudiantes que están revisando los ejercicios/. (Mod.1) Chicos tienen preguntas, comentarios ¿todo bien? Ma: están en eso. Tallerista: gracias, Flor. Tallerista:(Mod.1) Flor cuando terminen de revisar me podrías hacer favor de (Con.2) proyectar la imagen de la signografía del alfabeto por favor. Ma: sí Chava. (Mod.1) (Inter.4) Tallerista: que sienta la forma, le pueden seguir dibujando para que se imagine como le quedó, y no le digan la combinación de números, describanle la forma de la figura, que la toque y la lea. Tu me dices, Flor, Ma: ah ya, ahí voy. (Mod.1) (Contex.3) Ao: ¿ya me puedo quitar el antifaz? Tallerista esperate tantito por favor. ¿Todavía no Flor? Ma: no, dejame y la prendo, ya voy. Tallerista:(Mod.1) tengan un poquito de paciencia. ¿Ya van terminando todos perdón? A os: ya, y (Mod.1) Tallerista: ya vamos, es que no quisiera que sus alumnos vieran la signografía. (Mod.1) A os: ya, ya se ve. Tallerista: ¿ya Flor? A os: Flor salió, pero ya se ve. Tallerista: (Con.2) (Inter.4) (P.C.5) vean, los maestros vean la imagen de la signografía del alfabeto braille, eso es lo que ustedes maestros estaban haciendo, eso le estaban enseñando a sus alumnos ciegos. /(Contex.3) En la pantalla está proyectada una imagen del alfabeto braille/. (Mod.1) Tallerista: así queda todo el alfabeto en relieve, bueno esa es una imagen, pero (Con.2) esa les puede servir de guía para saber que puntitos, que combinación van a perforar (Inter.4), ya aprendieron, bueno espero, que hayan aprendido a escribir de derecha a izquierda que es la escritura, pero con la signografía ustedes se van a guiar, (Mod.1) (P.C.5) por ejemplo, ¿cómo le indicarían a su alumno que hiciera la Z? Alguien que me diga, le dirían a su alumno vas a escribir la Z ¿cómo le indicarían? ¿Cómo le dirían que se escribe la Z? ¿Qué punto forman la Z? o la Y, o la O, o cualquier otra, ¿quién me quiere decir? /Sonido en la mesa/. (Inter.4) Ao: por ejemplo, la Z es el 1, 3, 5 y 6. Tallerista: si muy

bien, exacto así es. ¿Quién más? Así se perfora la Z. ¿Quién más? /Sonido en la mesa/. Aa: la Y son los puntos 1, 3, 4, 5 y 6. Tallerista: Así es, muy bien. ¿Alguien más? Uno más por favor, no, nadie más se anima, (Mod.1) bueno. Para ya terminar esta parte. (Inter.4) Lo importante es que (Con.2) ustedes hayan aprendido que el estudiante va a perforar, que ustedes no se confundan, que porque se le va a dar la vuelta a la hoja, que se escribe de este lado y se lee del otro. Espero haberles ayudado a que ustedes comprendieran esta cuestión de la escritura braille, porque (Con.2) la lectura ya va a ser tocar el relieve, sale, (Mod.1) ¿estamos de acuerdo? Flor puedes quitar la imagen por favor. Se pueden quitar su antifaz los alumnos. Abran sus ojos poco a poco, con calma, despacio. /se comienzan a escuchar expresiones de alivio y de Aos, que les calaba la luz/. (Mod.1) (Inter.4) Ahora pueden checar su ejercicio. (P.C.5) Aa: ¡ooohhh!. Ao: Chava ¿y si en mi ejercicio perforé algunas letras?: Tallerista ¿Cómo? (Mod.1) Chicos pueden guardar silencio por favor vamos a escuchar a su compañero por favor pongan atención. Ao. Le preguntaba qué pasa si perforé algunas letras de mi ejercicio. Le hice un oyito a las letras. Tallerista: se perforaron las letras hasta el otro lado. ¿A alguien más le pasó? Aos: a mi, a mi también y a mi. Tallerista: (Con.2) (Inter.4) bueno eso tiene que ver con el filo de su punzón cuando el punzón está muy afilado se pasa hasta el otro lado y por eso se rompe el papel y no permite leer muy bien, pero eso se puede solucionar con una lija de agua. Hay que lijar la punta del punzón para quitarle el filo, pero cuidando que no vaya a quedar muy chato porque hace el relieve muy pequeño y luego ya no se puede leer, ni tampoco va a entrar en el moldecito para formar bien la letra. Le tienen que ir calculando, haciendo la prueba poco a poquito, para que no se pasen y les quede muy chato, ni muy afilado, les tiene que quedar un punto que se pueda leer. El problema con las letras que se rompen es que no dejan leer bien, se va atorando la yema del dedo. Para borrar un puntito que se nos haya ido de más, pues solamente lo apachurramos y dejamos los que si nos van a servir.

Retroalimentación y valoración de la experiencia en grupo:

(Mod.1) Ok chicos, muy bien. (contex.3) Ahora me gustaría que quienes fueron maestros me hicieran comentarios y cuál fue su experiencia que sintieron de ser maestros de un alumno ciego, por favor coméntenme alguien que sintió. (Inter) (P.C.5) 4)/ Sonido en la mesa/. Ao: fue divertido porque es necesario tener mucha paciencia, tanto nosotros, como los alumnos, porque es un proceso, que fue poco a poco enseñándonos como se ubican los seis puntitos, después los ejercicios la A, la B y la C. Tallerista: ¡Okey!, si es un proceso que requiere paciencia y tiempo. ¿Alguien más? /Sonido en la mesa/ (Inter.4) (P.C.5) Ao: a mi me llamó mucho la atención el hecho de qué cuando damos la clase asumimos que las condiciones el alumno las tiene dadas, no, y el maestro usualmente no se detiene a pensar si la comunicación es efectiva, le estoy tratando de explicar, pero no estoy totalmente claro de si

el esta recibiendo la información que yo le estoy dando. Y ahorita al hacer este ejercicio me hago más consciente del proceso de enseñanza aprendizaje. Del otro lado, cuando estoy explicando no sé si le está llegando la información, y si en medio está el otro, pues es más difícil, yo creo que, a los estudiantes, a nuestros estudiantes y a nosotros como maestros nos hace más conscientes del proceso de enseñanza aprendizaje hay que llenarnos mucho de paciencia, no hay que desesperarnos. (Mod.1) Tallerista: (Inter.4) si, como ya lo comentaba el compañero, el alumno tampoco debe desesperarse, aunque como vieron desde un principio, cuando estábamos aprendiendo el 1, 2, 3, 4, 5 y 6, ese proceso en un niño, por ejemplo, puede durar, que les parece, a lo mejor dependiendo del niño una semana, de que lo ubique y lo memorice rápido, le vamos a enseñar todas las signografías y las combinaciones. Esas prácticas se llaman de pre-braille ahorita que hicieron su ejercicio se dan cuenta que esas letritas caben en la yema del dedo, entonces cuando tenemos un texto ya en forma, por ejemplo, ya cuando un niño tiene su libro de texto impreso en braille tiene las letras, signos de puntuación, tildes, punto, coma, mayúsculas y números y todo eso se siente en la yema del dedo, el niño puede sentir el renglón de arriba el de abajo la letra de un lado y del otro, entonces un niño o un adulto va desarrollando esa percepción con este proceso y la práctica. Lo que realizamos es una muestra de lo que ustedes pueden ir haciendo, el material yo lo hice, bueno lo de madera y las cuentitas, pero ustedes pueden hacer la signografía con plastilina o frijoles, el chiste es que ustedes formen la signografía braille y vayan enseñando a un niño o un adulto con estas técnicas, para que después agarre un punzón y su regleta. Es muy interesante, a mí me gusta mucho, es todo un reto enseñar a un niño ciego, sobre todo de nacimiento porque no tiene muchos conceptos en su cerebro o su mente, es difícil pero el proceso es muy bonito. (Mod.1) ¿Alguien más?, ¿algún otro maestro quiere opinar? (P.C.5)/ Sonido en la mesa/. (Inter.4) Aa: la verdad si fue como muy, bueno en cierta parte para mí fue como un poco frustrante porque no pude decirle bien las cosas, pero me divertí mucho porque pienso que hay que tener mucha tolerancia y decirle, mira esto es así esto es así. Tallerista: Ok pues bueno para que vayan desarrollando su paciencia, muy bien gracias. (Mod.1) Bien, ahora los alumnos, a ver ahora los alumnos ¿como les enseñó su maestro?, ¿Qué sintieron?, ¿sintieron a su maestro enojado? ¿que les quería pegar o algo así?, ¿no lo sintieron así? /Se escuchan risas de los AOs. y (P.C.5) sonido en la mesa/. Tallerista: por acá, primero, ¿quién tocó? (Inter.4) Aa: bueno yo fui alumna de Juli y Juli si se desesperó y andaba golpeando /se escuchan risas/, no pero si se desesperó, como que me decía hay amiga es que cómo te explico, y me agarraba el dedo, pero como que se perdía en las instrucciones, pero como que ya al final ella misma, yo le decía a ver espérame, cálmate, dime cómo, y como que se empezó a calmar y ya también a explicarme mejor. Tallerista: tal vez se puso nerviosa, es una experiencia muy interesante. (P.C.5) / Sonido en la mesa/. (Inter.4) (Mod.1) Tallerista: adelante. Aa: Mi maestro fue Jovani, pues sí, sí me enseñó bien. De hecho, me explicó muy bien, a veces cuando se iba sí me avisaba, /Se escuchan risas de AOs/. Me decía, ahorita

vengo, no voy a estar aquí, porque de repente sí era, como, ¿en dónde está? Ao: es que me fui a sonar la nariz. Aa pero sí me ubicaba muy bien en los cuadritos también, me decía, estás en el A, estás en el uno, más abajo está el 2, estás en el 4, y eso me ayudó mucho a ubicarme. (Mod.1) Tallerista: ¿y qué sentiste cuando tocaste las letras que hiciste en braille? ¿Sí, las pudiste reconocer? Aa: al principio si me confundí, pero después ya, después, sí las reconocí. (Mod.1) Tallerista: Ok muy bien muchas gracias. Tallerista: ¿alguien más? /(P.C.5) Sonido en la (Inter.4) mesa/ Ao: acá me tocaron dos maestras porque una llegó tarde, pero como que no me sabía explicar muy bien, pero si le fui entendiendo, me agradó mucho, me llamó mucho la atención, me gustó mucho que me haya tocado la parte práctica, por qué pienso que así le entendí mejor.

Tallerista:(Mod.1) Ok chicos muchas gracias por todos sus comentarios, (Contex.3) pero aún no terminamos, vamos a la siguiente parte en donde vamos a intercambiar los roles, quienes fueron maestros ahora serán alumnos y van a ver una diferencia esa parte, y es más rápida porque quienes fueron maestros ya tienen una referencia y pudieron ver lo que estaban haciendo entonces bueno vamos a continuar con el taller.

Elementos constitutivos de la práctica docente

Modelo I

El motivo por el que el taller “*Didáctica del Braille*” enfoca la mayoría de sus actividades en el aprendizaje y enseñanza de técnicas, estrategias, métodos, uso de material didáctico adaptado para personas con debilidad visual o ceguera, es el tiempo. La intención de la mayoría de los ejercicios para aprender a escribir y leer braille, están pensados para enseñarles a los participantes a aprender a utilizar su sensopercepción, de manera específica, su audición, tacto, motricidad fina, gruesa, lateralidad y ubicación.

Al cubrir con un antifaz de manera intencional los ojos de los participantes, se les impulsa a desarrollar sus propios métodos, técnicas y estrategias didácticas, para que quienes hacen el rol de maestros y alumnos ciegos, entren en un proceso cognitivo de enseñanza y aprendizaje, alejados de una práctica docente tradicional, pero cercana al trabajo con quienes portan discapacidad visual o ceguera. La intención del taller es sensibilizar, concientizar y resignificar la educación para personas con la condición antes mencionada. Por otro lado, se promueve que los futuros maestros tengan un acercamiento significativo con el sistema de lectura y escritura braille.

Contenido II

Como tallerista ciego, asumí que el diseño y contenido del taller reunían los elementos necesarios para que los participantes comprendieran y reflexionaran sobre los canales de

aprendizaje de los alumnos con algún grado de deficiencia visual. La intención era que los estudiantes aprendieran a describir y explicar a un alumno ciego de manera didáctica y con apoyo de material adaptado, el aprendizaje del sistema braille. De tal manera que, al mismo tiempo que aprendían, también enseñaban.

Considero que aprender y enseñar al mismo tiempo a una persona ciega es todo un reto. Sin embargo, desarrollando la habilidad para describir, explicar y utilizar o crear material didáctico adaptado, se podría lograr hacer contenido y clases más accesibles para alumnos ciegos. Aunque escuché comentarios positivos de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que vivieron los estudiantes en el taller, considero que no logré provocar una reflexión y concientización más profunda sobre la importancia de la discriminación de sonido, técnicas de comunicación descriptiva y el uso de la percepción áptica, los cuales representan canales de aprendizaje fundamentales en personas con algún tipo de deficiencia visual. Por tal motivo, he pensado en el rediseño de la planeación y contenido del taller.

Contexto III

La sesión se realizó en una escuela formadora de docentes de Guanajuato. Desde el momento en que llegué, me recibió un estudiante muy amable, quien me dirigió al aula en la que se iba a impartir el taller. Mientras cruzábamos la entrada y el patio de la escuela, comencé a escuchar mucho ruido, era producido por los estudiantes, quienes, entre gritos y risas, se divertían en el patio. Cuando estaba dentro del salón se continuaba escuchando mucho ruido, lo que me hizo pensar que sería difícil enfocarme y concentrarme durante la sesión,

Sin embargo, la Maestra de grupo, quien me hizo la propuesta de dar un taller de braille a sus estudiantes de la asignatura de educación inclusiva, se portaron muy amables y participativos todo el tiempo. Por otra parte, a causa de la discapacidad visual que padezco, en algunas ocasiones interrumpí a los estudiantes inoportunamente mientras realizaban las actividades.

Gracias al análisis del registro, descubrí que debo mejorar la coordinación con la maestra de grupo, quien también colabora conmigo y es mi apoyo visual, para cederle el control en los momentos en los que, debido a la naturaleza del taller, se genera más ruido y me desconecta de lo que está sucediendo. De tal manera que, si logro mejorar la coordinación con mi apoyo visual, podría mejorar el modelo, intersubjetividad y proceso cognitivo.

Intersubjetividad IV

Después de analizar las acciones de la intersubjetividad en mi práctica docente, me di cuenta de la razón por la cual, a pesar de haber logrado las actividades y objetivos previamente planeados para el taller, no me sentía del todo bien con los resultados. Los estudiantes participaron todo el tiempo, hicieron todas las actividades y lograron escribir y leer por sí mismos su nombre en braille. Comentaron que les había parecido una buena experiencia; sin embargo, mi intención era que ellos se hicieran conscientes del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de los canales de captación de aprendizaje de personas con discapacidad visual.

Durante la sesión practicamos la discriminación de sonido, técnicas de preescritura, métodos, estrategias para aprender y enseñar el sistema braille, utilizando la audición, la percepción táctil y una comunicación descriptiva, tres canales fundamentales para la accesibilidad a la información, el aprendizaje y el proceso cognitivo de las personas con discapacidad visual. Sin embargo, no comenté nada ni abordé una teoría en referencia a ello, lo cual considero indispensable en el contenido del taller, pues si los docentes reconocen y aprenden a optimizar los canales de captación de aprendizaje de dichos alumnos, facilitarán el acceso al material didáctico adaptado, la información, aprendizaje, proceso cognitivo e inclusión educativa dentro del aula.

Proceso cognoscitivo V

Desde la planeación de actividades y contenido del taller, tenía claro que mi intención era enseñar a aprender el sistema de escritura y lectura braille de la manera más práctica posible, con la intención de provocar en los participantes un proceso cognoscitivo de aprendizaje y enseñanza específico para alumnos de cualquier edad con discapacidad visual. Por tal motivo, se evitó a utilizar contenido multimedia y solamente en tres ocasiones durante el taller se proyectó una imagen del alfabeto y números en sistema braille. Derivado de lo anterior, se promovió una comunicación más descriptiva, la cual, proporciona a un educando ciego mayor accesibilidad a la información y, en consecuencia, mayor comprensión.

A pesar de que en la actividad de evaluación aplicado individualmente a todos los participantes en el taller fueron positivos en su mayoría, para muchos todo se quedó en el aprendizaje del sistema de escritura y lectura braille, en una experiencia personal y opiniones encontradas con respecto de emociones y sentimientos debido a las características del taller. Aunque se lograron los objetivos planeados, después del análisis de mi registro, descubrí que mi propósito educativo era que los participantes reconocieran los canales de captación del aprendizaje e información de las personas con discapacidad visual.

Por tal motivo, con la intención de mejorar e incrementar los alcances del taller, debo incluir en el contenido el tema y la teoría que sustente mis argumentos sobre el proceso de aprendizaje de alumnos en situación de discapacidad y hacerlo parte del conocimiento de los estudiantes en proceso de formación docente, pues considero que si los futuros maestros reconocen y aprenden a optimizar los canales de captación de información y aprendizaje de dichos alumnos, pueden tener mejores resultados en la aplicación del modelo de inclusión educativa.

Lista del número de acciones de los constitutivos identificadas en el análisis de mi registro

- Modelo: 69
- Contenido: 36
- Contexto: 27
- Intersubjetividad: 50
- Proceso cognoscitivo: 29

Articulación de constitutivos de mi práctica:

modelo-contenido-intersubjetividad-proceso-contexto

Interpretación

En mi práctica los constitutivos se articulan de esa manera, porque considero que en mi condición de discapacidad visual el modelo y contenido tienen más peso e incidencia en la intersubjetividad y proceso cognoscitivo, lo cual, establece los parámetros para el logro del propósito educativo del taller. El contexto lo ubico al final, pues la disposición y participación de los estudiantes es fundamental durante la sesión, sin importar mucho la institución en la que se imparte el taller.

Micro Ensayo de segundo orden

Introducción

Después de analizar e identificar las acciones de los elementos constitutivos en mi segundo registro de clase, en las siguientes líneas se muestra de manera breve algunas de las características de modelo, contenido, contexto, intersubjetividad y proceso cognoscitivo de mi propia práctica docente, para finalmente, concluir, en mi caso en particular, manteniendo el planteamiento de mi pregunta sin ninguna modificación, la cual es ¿Qué acciones de la práctica docente se deben implementar en el taller “*Didáctica del Braille*” para que

estudiantes en su proceso de formación y docentes en servicio aprendan a optimizar los canales de captación de aprendizaje de alumnos con deficiencia visual?

Desarrollo

En correspondencia con algunas acciones de modelo, me di cuenta de haber logrado comunicar, explicar y dirigir la atención de los participantes en cada una de las actividades, sin embargo, comenté información que no formaba parte del contenido de aprendizaje. En consecuencia, se reconoce que dicha información no es precisa y cae en la ambigüedad.

Por otra parte, considero no haber logrado la intersubjetividad de la técnica de discriminación de sonido, indispensable para la comunicación e interacción con un tallerista ciego, como es mi caso. A pesar de haberles dado la instrucción de que tocaran en la mesa para resolver dudas o atenderlos, se les olvidaba y yo tampoco se los recordaba: “Aos: ¿Cuál es la G, maestro? /No hicieron sonido en la mesa, preguntaron y no detuve la sesión para que los demás escucharan.” (Segundo registro, p. 6).

Con respecto a la elección de los contenidos de enseñanza del sistema de escritura y lectura braille, la intención es que los estudiantes aprendan a utilizar material didáctico adaptado al mismo tiempo que enseñan a un compañero que simula estar ciego. En dicha actividad didáctica, maestro y alumno ciego interactúan utilizando su percepción táctil, comunicación y diálogo descriptivo en cada actividad hasta terminar el juego de roles. A pesar de que los participantes utilizaron sobre todo la percepción táctil de ellos y sus alumnos ciegos, no reconocieron del todo el tacto como el principal canal de captación de aprendizaje de los ciegos. Pues no hice énfasis ni di una explicación sólida sobre ese tema: “Por favor, antes de que le pasen su maderita en material al estudiante, explíquenselo en su mano, tomen su mano y díganle: Mira, está así, dibújenselo, explíquenselo y descríbenselo en su mano lo que yo les voy a ir explicando.” (2º Reg., p. 5).

Sobre el contexto, considero importante comentar que debido a la ceguera que padezco, mi manera de hacer contacto con el entorno es a través de la audición y la discriminación de sonidos. De inicio percibí demasiado ruidosa la escuela en la que impartí el taller, en el aula se escuchaba el eco de mi voz, por lo que me costó un poco de trabajo concentrarme. Durante el desarrollo de las actividades didácticas el sonido que producían los participantes aumentaba, sin embargo, ellos se enfocaban muy bien en sus actividades, estimo que para los participantes el sonido pasaba a segundo plano y no lo tomaban mucho en cuenta.

Lamentablemente no era lo mismo para mi, pues el sonido muy alto me hacía que me desconectar un poco del contexto y los interrumpía cuando más dedicados estaban trabajando con su compañero: “/Se escuchan voces y algo de ruido de los estudiantes que están revisando los ejercicios/. Chicos, tienen preguntas, comentarios, ¿todo bien? Ma: están en eso. Tallerista: gracias” (2do Reg., p. 7).

Derivado de lo anterior, me di cuenta de que podría ceder el control a la maestra de grupo en momentos en donde se toman decisiones de acuerdo con lo que se está observando, puesto que ella representa mi apoyo visual y es mi colaboradora en todas las actividades.

En relación con la intersubjetividad, puedo afirmar que había una conexión atenta y un poco tensa, pues la interacción era en dos direcciones. Los participantes iban aprendiendo y enseñando a su alumno ciego al mismo tiempo que les explicaba cómo hacerlo, lo cual, los mantenía bien atentos y desarrollando sus propias estrategias: “se escuchan murmullos de que algo les pasó por ahí, tienen problemas tocan en su mesa, díganos qué les pasó por ahí, qué problemillas tienen. A os: Es que me dice mi compañera que si le paso mis apuntes de las combinaciones.” (2º, Reg., p. 7).

Por una parte, me dio gusto que la estudiante desarrollara su propio método para recordar las combinaciones, aunque me hubiera gustado que quien no lo hizo me preguntara. Sin embargo, no utilizar gráficos multimedia era parte de la planeación del taller.

En el proceso cognoscitivo, los participantes aprenden a utilizar material didáctico, desarrollar percepción táctil, una comunicación descriptiva, para finalmente enseñar a usar las herramientas específicas y lograr escribir y leer su propio nombre en braille: “Por favor, coméntenme alguien que sintió. /Sonido en la mesa/. Ao: fue divertido porque es necesario tener mucha paciencia, tanto nosotros, como los alumnos, porque es un proceso que fue poco a poco enseñándonos cómo se ubican los seis puntitos, después los ejercicios la A, la B y la C.” (2º, Reg. p. 14).

Conclusión:

A manera de conclusión, quiero enfatizar que la intención detrás de la planeación, elección de contenidos de enseñanza y diseño de material didáctico adaptado, fue desarrollado con el propósito de enfocar el proceso cognoscitivo de los participantes a los sentidos que representan los principales canales de captación de aprendizaje de los alumnos ciegos. Por tal motivo, fue mínimo el uso de recursos multimedia para forzar que el uso de la vista se dirigiera en gran medida a la descripción y a la comunicación activa de los recursos de aprendizaje.

Incluso, para agudizar más la sensibilidad y concientización de los sentidos, en dos de los grandes momentos de la sesión, en diferente turno, los participantes realizaron actividades de aprendizaje con los ojos cubiertos por más de 20 minutos, mostrando una gran disposición. Sin embargo, las experiencias se hicieron personales y no exactamente un recurso de aprendizaje y enseñanza para alumnos ciegos, lo cual, era el propósito educativo del taller.

Derivado del riguroso análisis de las acciones de los elementos constitutivos que caracterizan mi práctica docente, ratifico que no modificaré los ejercicios didácticos, porque considero que con la técnica de discriminación de sonido, de preescritura, de percepción táctil, de comunicación descriptiva, uso de material didáctico adaptado para aprender el sistema de escritura y lectura braille, así como estrategias de sensibilización y concientización de los sentidos de percepción, que se practican en el taller, los estudiantes de licenciatura en educación, y docentes en servicio, pueden aprender a optimizar los canales de captación de información y aprendizaje de alumnos con discapacidad visual o ceguera, a través de resignificar su propio proceso educativo con las actividades de enseñanza y aprendizaje del taller.

Sin embargo, para lograr mi propósito educativo, identifico la necesidad de abordar una teoría que sustente mis argumentos pedagógicos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la optimización de los canales de obtención de información y el aprendizaje de alumnos en situación de discapacidad visual o ceguera.

Reportes de investigación

Introducción

A manera de introducción, se expone el planteamiento de una pregunta que señala la ruta de indagación y análisis en la revisión de los trabajos de investigación recopilados en este texto, dirigidos a la obtención de conocimiento sobre la compleja problemática que representa la educación a personas con discapacidad (PCD), adscritos a la educación básica y educación superior.

Pregunta que guía el análisis:

¿Qué acciones de la práctica docente se deben implementar en el taller “*Didáctica del Braille*” para que estudiantes en su proceso de formación y docentes en servicio aprendan a optimizar los canales de captación de aprendizaje de alumnos con deficiencia visual?

En cuatro investigaciones realizadas en primarias públicas y una en la Universidad de Guanajuato (UG), los investigadores dan a conocer las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), a las que se enfrentan las PCD, en su entorno escolar.

Cabe destacar que cada comunidad educativa enfrenta sus propias BAP, las cuales se incrementan o disminuyen de acuerdo con factores asociados en gran medida con los docentes, las PCD y sus padres. Por ejemplo, en la primera investigación los maestros aceptan y conviven dentro del aula con las PCD, pero no los educan. En ese mismo contexto escolar la presencia permanente de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular

(USAER) y el maestro especialista a cargo, no representa algún cambio significativo para la educación de las PCD, puesto que en dicha escuela se promueve la inclusión simulada, la cual, se destaca por desarrollar mecanismos de normalización, discriminación, exclusión, entre otros aspectos opuestos a la inclusión educativa.

Por otro lado, en una primaria de Ecuador se indaga sobre el impacto de la actitud docente ante la inclusión de las PCD, la metodología que aplican en la práctica y lo que significa el modelo educativo de inclusión.

La tercera investigación se enfoca en tres dimensiones que implica el desarrollo del modelo de educación inclusiva como, la cultura, política educativa y práctica docente. Las tres dimensiones antes mencionadas impactan en la evaluación inclusiva, concepto poco conocido y practicado por algunos docentes. En el trabajo realizado en una institución de educación superior, la autora busca conocer el perfil y competencias de los docentes que imparten clase a dos estudiantes con discapacidad intelectual (DI). En la última investigación se indaga sobre las estrategias pedagógicas, material didáctico y la implementación de actividades lúdicas como acciones que desarrollen el pensamiento científico y la creatividad en niños de cinco a nueve años en condición de discapacidad visual.

Investigaciones relacionadas

En el siguiente apartado se sintetizan investigaciones relacionadas con el trabajo desarrollado, identificando aportes metodológicos y teóricos que apoyan lo aquí argumentado y que en algunos casos dieron pautas de apoyo.

Un acercamiento crítico a las políticas y la práctica inclusiva en la vida escolar

Alejandra Torres León

En las primeras líneas del presente reporte, la autora menciona que su trabajo es una investigación etnográfica de más de un año enfocado al análisis crítico de la inclusión educativa de niños-niñas con discapacidad (NNCD) en una escuela primaria con presencia permanente de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), lo que ella considera una inclusión simulada. El concepto clave indaga sobre la forma en la que se manifiesta la inclusión de NNCD en la vida cotidiana de una escuela primaria. Durante el proceso también se analizan “acciones de exclusión, escenas de discriminación, mecanismos de normalización y actos de inclusión intersticial” (Torres, 2021, p. 1).

En la metodología refiere que aplica la investigación etnográfica, técnicas de observación participante, diario de campo, entrevistas semi-estructuradas y mesas de discusión con docentes y estudiantes de una primaria. En el marco teórico, la autora refiere conceptos de

pensadores críticos como Foucault, De Sousa Santos, Padilla, Marx y Engels, para fundamentar y sustentar su trabajo. Sin especificar el tipo de discapacidad, se exponen algunos aspectos que la autora registra en su diario de campo, como acciones de exclusión, discriminación, normalización e inclusión intersticial que viven Danna, Isabel, Leti, Gabriela y Erbey, NNCD, alumnos de la escuela primaria donde se realiza la investigación.

En relación con acciones de exclusión, la autora comenta haber notado la ausencia de NNCD los días de examen, “La escuela excluye a las niñas del proceso de evaluación. La exclusión no sólo consiste en la separación de un individuo, además, incluye la descalificación de ese excluido.” (Foucault, como se citó en Torres, 2021, p. 2). Al parecer, dichas acciones de exclusión son aceptadas para proteger el prestigio de la institución y de los docentes, quienes consideran que NNCD obtendrán bajos resultados en una evaluación.

La discriminación comienza desde el mismo agente educativo: “La planeación de los docentes no contempla a los niños que cuestionan sus conocimientos psicopedagógicos. Si los niños con discapacidad no se contemplan en el plan de clase, tampoco son contemplados durante la clase.” (Torres, 2021, p. 3).

Colorear, rayar una hoja, juegos de mesa y recortar libremente, entre otras actividades, son estrategias de inclusión simulada que se practican con NNCD, abarcando el aula USAER. De tal manera que solo se les entretiene, no se les educa.

La normalización consiste en identificar a los anormales “NNCD”, quienes son aceptados en el aula, pero solamente se les enseña a no interrumpir, permanecer sentados, incluso, aunque no estén haciendo nada. A pesar de que se observan actos positivos de inclusión intersticial, entre maestro y compañeros con NNCD no hay acciones que muestren la mínima preocupación por la enseñanza y aprendizaje de dichos alumnos; aunque es interesante, nos narra la autora, como se llega dar apoyo horizontal, de otros niños hacia NNCD, aún mejor que el propio docente.

La autora concluye: “Los actos de exclusión, discriminación y normalización son parte de la vida cotidiana. Esto no significa que sea un acuerdo explícito entre los agentes escolares. Es la escuela como institución, configurada por lineamientos nacionales que, a su vez, siguen estándares y peticiones internacionales, la que provoca que la exclusión esté presente en los espacios. No es un acuerdo entre docentes o niños, es un asunto estructural” (Torres, 2020, p. 9).

Comentario personal:

Considero esta ponencia y los pocos ejemplos en este reporte, como una evidencia concreta de lo que significa enfrentar BAP. No obstante, al revisar los fragmentos del diario de campo, también se infiere poca o nula corresponsabilidad familiar. Desafortunadamente, se

presentan casos reales de rezago educativo, los cuales, inevitablemente se convertirán en abandono escolar, analfabetismo y marginación de las PCD.

Actitudes docentes frente a la inclusión educativa en la unidad educativa Fiscal de Esmeraldas “Alfonso Quiñones George”

Tatiana de Lourdes Pazmiño Moreno.

En la presentación de la tesis queda claro que el trabajo se dirige a analizar la problemática que genera la actitud docente frente a la inclusión educativa, la cual: “permite a un centro de enseñanza brindar una educación de calidad para todos los alumnos que tengan necesidades educativas especiales (NEE) o no. Para ello, debe basarse en la igualdad de oportunidades y en la aceptación de la diversidad” (Sevilla et al., 2018, como se citó en Pazmiño, 2021, p. 14).

Derivado de lo anterior, los aspectos clave que orientan la investigación son, conocer la actitud de los docentes de la escuela Alfonso Quiñones George frente a la inclusión educativa, el significado de la inclusión para el profesorado, la metodología de trabajo que se aplica en el aula para atender las necesidades de estudiantes con necesidades educativas. Por otro lado, los fundamentos teóricos son: educación, normalización e integración, inclusión educativa, la escuela inclusiva, actitud, actitudes que toman los docentes ante la inclusión educativa e importancia de la actitud docente en el proceso inclusivo educativo.

Para reforzar los planteamientos teóricos, la autora realiza una revisión documental desde referentes como: López, 2013, Freire, 2011, González & Triana, 2018, Ainscow, Dyson, Gokdrick, & West, 2013. Después del análisis reflexivo de dichos autores, concluye, “Es por ello que las razones expuestas por los autores han señalado que más que una postura personal, el docente acepta o no su participación en el proceso inclusivo debido a una serie de elementos como la formación docente, la autoeficacia de este, el rol de la escuela y el diagnóstico del estudiante a incluir” (Pazmiño, 2021, p. 30).

La metodología utilizada es de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y de diseño no experimental. La técnica utilizada fue la encuesta dirigida a una muestra de 20 integrantes del personal docente del nivel básico de la institución.

A manera de conclusión, se cita la respuesta a uno de los aspectos clave de su investigación, se demostró que el cuerpo de docentes tiene una actitud favorable y positiva hacia la educación inclusiva basada. Afirmación fundamentada en los resultados en las dimensiones base de la inclusión, sin embargo, esta actitud está afectada por la falta de tiempo y capacitación que les permita profundizar todas las dimensiones de la inclusión educativa. En ese sentido, deben realizarse esfuerzos colectivos para mitigar las falencias en los apoyos

personales, la formación y recursos, todo con el fin de optimizar la atención de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.

Comentario personal:

Considero que el concepto de inclusión, en adición al de necesidades educativas, representa un desafío para docentes de cualquier nivel educativo.

La problemática es muy similar en la mayoría de los países latinoamericanos, aunque en México, el término de necesidades educativas haya sido reemplazado por el de educación inclusiva, el cual propone satisfacer las necesidades de aprendizaje de la niñez, adolescentes y adultos. Poniendo énfasis en los más vulnerables, en riesgo de exclusión y de marginación. En ese sentido, no hay una denominación educativa en la educación básica que defina una atención específica para el alumnado con algún tipo de discapacidad.

Se requiere también una evaluación y cultura inclusiva en cada comunidad educativa para fortalecer la igualdad y equidad como se muestra en el siguiente trabajo.

La cultura escolar inclusiva en Colima y su impacto en la evaluación

Mónica del Carmen Reyes Verduzco

A manera de introducción, la autora comenta que el presente reporte final forma parte de un trabajo de investigación doctoral más amplio, el cual se enfoca en la cultura de inclusión y su impacto en la evaluación. También menciona que el concepto de educación inclusiva, supone un trabajo y desarrollo en tres dimensiones, que son cultura, práctica y política de inclusión dentro de la escuela, las aulas y de como, “a través del método de Teoría Fundamentada, se develan los supuestos sobre inclusión que poseen las y los docentes participantes, el concepto de evaluación que trabajan, así como las actitudes que presentan con sus estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y/o discapacidad, y la identidad que les otorgan a estos” (Reyes, 2021, p. 1).

Algunos de los conceptos clave de la investigación buscan explicitar cómo son las prácticas de evaluación inclusiva en educación primaria, las normativas que aluden en su discurso los profesores al evaluar a alumnos con BAP.

o discapacidad, y finalmente las dinámicas o iniciativas que se establecen detrás de las prácticas en evaluación inclusiva.

En el marco teórico y revisión documental, Reyes (2021), fundamenta sus argumentos en trabajos de autores como: Watkins, González, Casanova, Keating, Cybutz, Rouse, entre otros, poniendo mayor énfasis en la obra “IndexforInclusion”, de Booth y Ainscow, porque, en palabras de la autora, dicho manual fue su marco referencial principalmente para estudiar

dos de sus tres dimensiones propuestas, las políticas, las prácticas inclusivas y a medida que avanzaba en la investigación, incluyó la revisión de la cultura inclusiva.

La investigación es de tipo descriptiva explicativa, bajo un enfoque cualitativo y orientada por el método de teoría fundamentada. De técnicas se utilizan la entrevista semiestructurada, observación no participante y, como instrumentos, guías de observación, diario de campo, guías de entrevista, las cuales se aplicaron a una muestra de ocho maestros regulares y especiales de cuatro escuelas primarias de Colima.

En el apartado de resultados sobre la cultura inclusiva y su impacto en la evaluación, se concluye que a pesar de la actitud positiva de los docentes ante la inclusión, se evidencia “un avance entre los/las docentes respecto a las creencias, percepciones y supuestos que plantea la inclusión; un concepto limitado o poco claro de evaluación inclusiva y su diferencia con la evaluación regular, así como una persistente presencia del modelo deficitario para asignar a sus estudiantes las categorías de «especiales» o «con necesidades educativas especiales»” (Reyes, 2021, p. 1). Derivado de lo anterior, se registra la necesidad de trabajar más sobre la cultura y evaluación inclusiva para favorecer la equidad, calidad educativa, justicia social y una educación inclusiva asertiva.

Comentario personal:

Considero importante mencionar que me sentí identificado con la presente investigación. Soy un estudiante con ceguera. Por lo tanto, sé lo que significa la falta y las consecuencias de una evaluación inclusiva y lo que ello implica. Afortunadamente, no han sido muchos los casos en los que me he sentido perjudicado por haber sido evaluado de la misma manera que mis pares. Por otro lado, reconozco que la precaria promoción de una cultura inclusiva incrementa el desconocimiento, no solamente de prácticas docentes desarrolladas para hacer frente al reto que supone la educación inclusiva, sino que también hay un desconocimiento y poca claridad del significado y de lo que implica la inclusión educativa.

Perfil y competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en la Universidad de Guanajuato.

Samantha Lisset Zamudio Almanza.

En este trabajo se muestra cómo las BAP en educación superior son muy similares a las que se presentan en educación básica, tan similares que la diferencia es mínima.

Como parte de la problematización contextual del presente trabajo, se lleva a cabo la revisión de un diagnóstico situacional del Programa de la Coordinación de Inclusión Social de la Universidad de Guanajuato elaborado por Cruz (como se citó en Zamudio 2020) del cual, se destacan los siguientes datos: el 92.73 % de los estudiantes en situación de discapacidad

encuestados para el estudio, manifestaron la ausencia de ajustes razonables dentro de su formación académica, además de un profesorado sin formación en inclusión, la falta de coordinación entre los diferentes actores educativos, acciones puntuales para la inclusión, la escases de apoyos psicopedagógicos para dichos estudiantes, la confusión entre integración e inclusión, lo cual, va desde la terminología hasta los aspectos prácticos, así como la falta de abordaje teórico en el mismo tema dentro de la institución.

En el aspecto clave general de la investigación, la autora se propone: identificar las competencias que caracterizan al docente inclusivo que forma a estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en la Educación Superior (ES) en el marco de la educación inclusiva, en la Universidad de Guanajuato (UG). Algunos aspectos secundarios son: caracterizar cuál es el perfil profesional de un docente inclusivo, identificar cómo contribuye la UG a la construcción de competencias docentes y analizar cuáles son las barreras para el aprendizaje más importantes desde la visión de los estudiantes con DI.

Algunos de los fundamentos teóricos son: la inclusión educativa en el marco de los derechos humanos, el modelo social de la discapacidad y las competencias docentes en la inclusión educativa. Posterior a la reflexión de los fundamentos ya referidos, desde la visión de Perrenoud, Zavala y Zabalza (como se citó en Zamudio, 2020), retoma los planteamientos con respecto a las competencias docentes importantes en la tarea de enseñar.

La investigación es un estudio de caso con enfoque cualitativo; aplica un paradigma interpretativo, realiza una revisión documental para analizar el estado del conocimiento de los temas principales. Como técnicas de recolección de información, se sigue una ruta narrativa y, finalmente, se realizan entrevistas a cinco docentes y dos estudiantes, uno de ellos sin seguimiento del programa de inclusión social.

En las conclusiones de la investigación menciona que, no obstante la admisión de falta de capacitación por parte de los docentes en el tema de inclusión a estudiantes en condición de discapacidad, faltan acciones puntuales por parte de la misma institución para la actualización del cuerpo docente, puesto que las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los dos estudiantes con discapacidad intelectual, han sido generadas más por desconocimiento sobre DI que por la condición de dichos estudiantes. En ese sentido, se asume que la atención es más parecida al concepto de integración que al de inclusión educativa.

A pesar de que la autora reconoce la importancia del apoyo del programa de inclusión social, con el cual se han logrado apoyos económicos institucionales, servicio social a través de la figura de agente social incluyente, entre otros, es necesario continuar trabajando en múltiples aspectos institucionales para promover la capacitación docente, así como la educación

inclusiva que impacte positivamente en la profesionalización de estudiantes en situación de discapacidad.

Comentario personal

Considero muy valioso conocer la información antes referida, ya que el propósito del taller *Didáctica del Braille*, es desarrollar las competencias necesarias en los estudiantes de licenciaturas en educación y docentes en servicio, para promover la prevención de acciones que generan BAP a las PCD, desde la educación básica hasta el nivel superior.

Infancia y Discapacidad Visual: Desarrollo de la Creatividad y el Pensamiento Científico en Niños de 5 a 9 Años en la Escuela Taller para Ciegos en Bucaramanga.

Yessenia Arias Ojeda y colaboradores.

No solamente se trata de incluir, sino de educar a las PCD, como se observa en la investigación aquí revisada. A manera de introducción, Arias, Darza, Murillo y Silva (2020) comentan lo siguiente, “En el escenario educativo bajo estudio, la problemática que se detectó giró en torno al contexto en el que se desenvuelven los niños, dado que hay condiciones de pobreza, negligencia por parte de la familia, de las instituciones educativas que se vinculan formalmente y de los entes gubernamentales, para apoyar las actividades educativas de inclusión” (p. 18).

A partir del análisis contextual, se presentan los conceptos clave, los cuales se enfocan en analizar las estrategias pedagógicas que fomentan la creatividad y el pensamiento científico en niños con discapacidad visual de 5 a 9 años en la Escuela Taller para Ciegos de Bucaramanga, Santander (Colombia), indagar qué materiales didácticos se han elaborado para el fortalecimiento de la creatividad y pensamiento científico en niños con discapacidad visual, implementar actividades lúdicas que lleven al fortalecimiento de la creatividad y pensamiento científico en niños con discapacidad visual.

Por otro lado, la temática de los fundamentos teóricos es la siguiente, discapacidad visual, el pensamiento científico, la creatividad y la infancia. Para enriquecer y soportar los argumentos de la problemática ya evidenciada en líneas anteriores, Arias et al. (2020) toman como referencia a autores como, Jaramillo, Puche, Tonucci, Serrano, Vygotsky y realizan una revisión de diferentes trabajos de tesis, con la finalidad de tener un acercamiento contextual y poder hacer una descripción fundamentada de la realidad que viven dichos alumnos.

El presente trabajo se basa en un enfoque cualitativo, el tipo de investigación elegido es el método de proyectos, desarrollado en 7 fases, en una población de 26 alumnos y una muestra de 10; las técnicas de recolección de información son: observación y entrevista, y

como instrumentos, grabaciones, rejillas de evaluación, evidencias fotográficas y diario pedagógico.

A manera de conclusión, se cita la respuesta al primer concepto clave de la investigación. Según Arias et al. (2020),

las estrategias pedagógicas que fomentan el pensamiento científico y la creatividad en los niños de la Escuela Taller para Ciegos fueron: el juego, la lúdica, la exploración del medio, los audiocuentos, diferentes texturas, trabajo colaborativo y cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por descubrimiento. Estas estrategias fueron fundamentales, ya que se tuvo en cuenta las necesidades básicas y la discapacidad de cada niño (p. 88).

Comentario personal:

El presente trabajo me deja la certeza de la efectividad y el beneficio que representa la intervención educativa desde la primera infancia. Además de que es posible fomentar el desarrollo del pensamiento científico y la creatividad de niños con algún tipo de deficiencia visual, utilizando estrategias, métodos y material didáctico adecuado para facilitar el acceso a la información y a los canales de aprendizaje de alumnos con deficiencia visual.

A manera de conclusión sobre la revisión de investigaciones, quiero comentar que la revisión de tesis me ayudó a conocer las BAP. Constantes en cada entorno escolar, las cuales, según respuestas en entrevistas y cuestionarios aplicados a docentes de alumnos en condición de discapacidad, son la falta de capacitación, formación y recursos materiales y didácticos para proporcionar una mejor educación a dichos alumnos. Por otro lado, es preocupante saber que después de treinta años de haber comenzado con el proyecto de inclusión educativa, inicialmente integración, continúan vigentes las acciones de exclusión, discriminación, mecanismos de normalización, en síntesis, una inclusión simulada, sin dejar de lado las acciones positivas que también son parte de la realidad educativa.

Con respecto de mi planteamiento inicial, descubrí que pensaba equivocadamente que los participantes al practicar técnicas de descripción de objetos, de preescritura, de percepción táctil, métodos de escritura y lectura del sistema braille, discriminación de sonido y de ubicación utilizando un antifaz, comprenderían que los canales de captación de información y aprendizaje de alumnos en situación de discapacidad visual, son principalmente la audición, el tacto y la comunicación, sin embargo no fue así, la práctica solamente se quedo en una experiencia divertida o frustrante de aprender el sistema de escritura y lectura braille.

Por tal motivo, considero fundamental implementar en el contenido de mi taller el tema de los canales de captación de aprendizaje, respaldado por la teoría correspondiente, con la

finalidad de promover un aprendizaje más significativo, lo cual va a enriquecer y ampliar el propósito educativo del taller.

Derivado de lo anterior estimo necesario replantear mi pregunta principal de la siguiente manera, *¿Qué estrategias de aprendizaje requiere el docente del Taller de Braille, para generar, situar y concientizar a sus estudiantes-profesores en la ceguera a través de la comunicación de contenidos y, por lo tanto, la comprensión de los temas para que se logre finalmente en las aulas de dichos estudiantes-profesores, la enseñanza en personas con discapacidad visual?*

Fundamento metodológico

Este apartado tiene la finalidad de dar a conocer el proceso metodológico aplicado a lo largo del presente estudio, el cual se llevó a cabo bajo el modelo de investigación-acción con un enfoque cualitativo.

La investigación, según Martínez Rizo (1997), se define como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. De manera general se sabe que hay diferentes modelos y estilos de investigación, para los cuales, según sea el caso, se aplica un proceso metodológico y sistemático ya establecido, o bien, en otros casos la metodología se va diseñando durante el proceso del estudio como en el modelo de investigación acción, no obstante, algunos tipos de investigación se componen de aportes de otros modelos y principios del enfoque cualitativo.

Según Taylor y Bogdan (2000), a partir de la investigación cualitativa se pueden producir datos descriptivos sobre conductas observables de personas, sus propias palabras, escritas o habladas, con quienes puede participar o no, dependiendo de las características de la realidad que se esté estudiando. Algunas características del enfoque cualitativo se pueden resumir en los siguientes postulados:

- La investigación cualitativa es inductiva.
- En la metodología cualitativa, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.

No obstante, cuando se trata de ser investigador de la propia práctica, el investigador (profesor) debe aprender a ver su interacción desde otra perspectiva, pues su objeto de estudio es su forma de enseñar y el efecto que produce en sus estudiantes, por lo que requiere de técnicas para analizar y reflexionar sobre sus acciones y maneras de construir la realidad en la que él influye directamente. Desde una perspectiva etnográfica, Mercado (citado en Cacho, 2012) menciona: el trabajo que se requiere en esta forma de hacer investigación es aquel que nos permita entender y comprender el sentido de la acción de los demás y la de uno mismo. Como se puede observar, la afiliación hacia una postura cualitativa-interpretativa requiere entender que lo que se trata es de hurgar y escudriñar como investigadores, sobre y acerca del sentido de las acciones, de las palabras y los gestos simbólicos.

El aporte de otros enfoques, como la fenomenología aplicada en la investigación-acción, es muy relevante. Manen (citado en Martínez Rizo, 1997) menciona que un aspecto fundamental en la investigación de las ciencias humanas es la experiencia vivida. La consciencia es el único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo o, mejor dicho, es la virtud del hecho de ser conscientes de que estamos ya relacionados con el mundo. Así pues, todo lo que logremos saber debe presentarse a la consciencia. Todo aquello que quede fuera de la consciencia, queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida. De tal manera que el investigador/profesor no solamente analiza, interpreta y estudia para comprender sus acciones y fenómenos educativos acontecidos dentro del aula para cambiarlos, mejorarlos o transformarlos en la medida de sus posibilidades, durante el proceso del estudio también cambia la concepción y forma de pensar sobre él mismo y su propia práctica docente.

Características de la Investigación-Acción:

La investigación-acción, según Martínez Rizo (1997), se caracteriza por pretender, además de mejorar nuestros conocimientos con respecto a determinado fenómeno, una transformación de las circunstancias en que el mismo tiene lugar, pero poniendo el énfasis en que dicha transformación sea realizada por las personas involucradas, a partir de sus

necesidades y problemáticas propias, y no en una forma inducida y menos todavía controlada desde afuera.

En ese sentido, la investigación-acción comienza con la práctica y del análisis de ella se va generando la teoría, la cual también se puede redefinir durante el proceso, según sea el caso de limitación del estudio. En relación con el método, Carr y Kemmis (1988) mencionan que un carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Kurt Lewin, el acuñador de la expresión «action research», describe el proceso como constituido por la planificación, la concreción de hechos y la ejecución.

Las características antes mencionadas del modelo de investigación-acción se consideran un proceso metodológico reflexivo, crítico y transformador del propio docente, sus saberes prácticos de docencia, la cual se refleja en su aula, el curriculum y la comunidad educativa.

Con respecto al paradigma antes mencionado, Cacho (2012) refiere: De ahí que veamos a la Investigación Acción como un proceso de análisis, comprensión, reflexión, elaboración de estrategias, implementación y evaluación de acciones estratégicas en el que pretenden convocarse, conjuntamente a teorías disponibles y a experiencias y perspectivas de los sujetos implicados, a investigadores y a profesores.

De tal manera que el investigador/profesor va construyendo su propio conocimiento a través del acercamiento a su propia práctica y la interacción dinámica dentro del aula, con el objetivo de mejorar algún aspecto de su práctica o para intentar resolver alguna problemática relacionada con ella.

Con base en las referencias anteriores y siguiendo la metodología de investigación acción que Carr y Kemis (1988) desde la perspectiva Lewiniana describen la espiral autorreflexiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión seguida de nueva planificación, de más acción y de observación y reflexión ulteriores; se describen las estrategias y técnicas aplicadas en el proceso del estudio aspirando a mejorar acciones y aspectos de la práctica docente, y en el mejor de los casos lograr la innovación de los mismos.

Contexto:

Hoy en día, es muy reducida la cantidad de maestros y de estudiantes con discapacidad visual (ECDV) en educación básica con conocimientos del sistema de escritura y lectura braille, sistema imprescindible para la alfabetización y aspectos importantes del desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida de dichos estudiantes. Derivado de lo anterior, se creó y se aplicó el Taller de enseñanza y aprendizaje del sistema de escritura y lectura braille con el objetivo de ampliar los conocimientos didácticos específicos y la comprensión de los

participantes sobre la manera en que aprende un ECDV, buscando que mejoren sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y, con ello, incrementen las posibilidades de que dichos alumnos concluyan su educación básica.

El *Taller de Braille* se ha aplicado en varias ocasiones en dos instituciones de educación superior del municipio de Guanajuato. Los participantes, en promedio, tienen entre 18 y 21 años, cursan licenciatura en educación y asignaturas como, Educación inclusiva y Estrategias pedagógicas y didácticas para personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Técnicas y estrategias de obtención de información

Primera fase. Recuperación y análisis de la práctica docente.

Se utilizó el instrumento de registro de dos sesiones del taller a través de grabaciones de audio y su posterior transcripción. Durante el proceso de análisis de los dos registros, el investigador/profesor caracteriza y reconoce acciones y aspectos de su propia práctica. Como resultado del análisis reflexivo, se resuelve no haber logrado el propósito educativo previamente planeado, por lo que surge la pregunta principal de investigación: *¿Qué acciones didácticas se deben implementar en el taller “Didáctica del Braille” para que estudiantes en su proceso de formación docente se concienticen y optimicen los canales de aprendizaje de alumnos con deficiencia visual?*

Segunda fase. Problematicación.

Se analiza minuciosamente un registro para identificar las características de los elementos que constituyen la práctica docente, del resultado se elaboró la arqueología de la práctica y se llevó a cabo una revisión documental para conocer y ubicar una parte del estado del conocimiento relacionado con el tema y pregunta principal de investigación, la cual, se redefinió de la siguiente manera: *¿Qué estrategias de aprendizaje requiere el docente del Taller de Braille, para generar, situar y concientizar a sus estudiantes-profesores en la ceguera a través de la comunicación de contenidos y, por lo tanto, la comprensión de los temas para que se logre finalmente en las aulas de dichos estudiantes-profesores, la enseñanza en personas con discapacidad visual?*

Tercera fase. Planeación de mejora/innovación y construcción de la ruta crítica.

Con base en el estudio, análisis y reflexión de toda la información recabada en las dos primeras fases, se construye la ruta crítica y se toma registro de una sesión para analizar, reflexionar, valorar y ubicar a los participantes del taller en algunos de los indicadores de la ruta crítica, plantear la pregunta de innovación, y posteriormente, comenzar el cuarto ciclo o fase de la investigación en la que se elabora el plan de mejora con la expectativa de lograr la innovación de la práctica docente y en consecuencia, impacte positivamente en el curriculum y la comunidad educativa.

Fundamentos teóricos

El presente apartado busca fundamentar la pregunta de investigación:

¿Qué estrategias de aprendizaje requiere el docente del Taller de Braille para generar, situar y concientizar a sus estudiantes-profesores en la ceguera a través de la comunicación de contenidos y, por lo tanto, la comprensión de los temas para que se logre finalmente en las aulas de dichos estudiantes-profesores la enseñanza en personas con discapacidad visual?

Antecedentes de la inclusión educativa:

A causa de las reformas estructurales de los años 90 del siglo pasado, como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se reorientaron los servicios complementarios de Educación Especial (EE). En 1994 se crearon los Centros de Atención Múltiple (CAM), la Unidad de Orientación al Público (UOP) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con la finalidad de continuar apoyando el proceso de integración educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ahora visto como de inclusión educativa (IE), de las personas con discapacidad (PCD) a la educación regular (García Cedillo, 2018).

No obstante, las diferencias culturales, número de habitantes, extensión territorial, entre otras características de cada estado, comenzaron a complicar el proceso de integración/inclusión, sobre todo el tamaño de la población educativa, la cual ha sido una de las principales causas de que el equipo interdisciplinario que conforma la USAER no sea suficiente, porque después de algunos años se consideró que todos los estudiantes pueden tener NEE, y no solamente un grupo con características específicas.

Situación actual de la IE

En el municipio de Guanajuato hay 7 USAER, cada una cuenta con equipo técnico de apoyo (un psicólogo, un docente de comunicación, un trabajador social) y de 10 a 12 maestros. A causa del tamaño de la población, el personal de apoyo de USAER realiza visitas periódicas, al menos a 10 escuelas que le fueron asignadas previamente, mientras que los docentes de apoyo están de manera fija en cada una de esas escuelas. En caso de que un ECDV ingrese a la educación básica sin que él o su maestro de USAER sepa braille, será difícil que el ECDV adquiera los conocimientos a tiempo para aprender a leer sus libros de texto impresos en ese sistema.

Derivado de lo anterior, si los ECDV concluyen su educación primaria, será con rezago educativo y es muy probable que no se inscriban en la secundaria. Según datos de la *Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura* (UNESCO), el analfabetismo perjudica mayoritariamente a las PCD, en particular a las de 15 años y más.

En 2023, 46 de cada 100 personas de 5 a 29 años con discapacidad asistían a la escuela; mientras, para la población sin discapacidad representó 60 de cada 100 personas. Según sexo, en la población sin discapacidad, 59.7 % de los hombres y 61.0 % de las mujeres asistían a la escuela y en la población con discapacidad lo hizo 46.7 % de las mujeres y 45.9 % de los hombres. De las personas de 15 años y más con discapacidad, 14.9 % no tenían escolaridad, cifra mayor en comparación con 3.2 % de las personas sin discapacidad, y que no contaban con escolaridad. El nivel educativo que predominó en mujeres (20.3 %) y hombres (20.1 %) con discapacidad fue la primaria incompleta. (INEGI, 2024, p. 6).

Es evidente la desventaja de este grupo poblacional y, por tanto, la necesidad de atenderles.

Concientización docente sobre la educación inclusiva (EI):

Es importante tomar en cuenta los datos antes referidos; sin embargo, es fundamental promover más a fondo la concientización sobre lo que implica el modelo de EI en las diferentes instituciones de nivel superior, principalmente en el currículo de licenciaturas en educación: "Concientizar a una persona implica hacerle tomar conciencia de un asunto determinado, mostrarle una verdad a través del diálogo y hacerle reflexionar sobre un asunto concreto." (Enciclopedia.net)

Con base en la pedagogía de Paulo Freire, Marín González (2020) menciona que la concientización es el punto de partida del pensamiento crítico y que éste comienza con la comprensión.

Aplicado en la formación docente, se debería hacer énfasis en el poder que tiene un docente para ser un agente de educación y transformación social, quien después de estudiar, comprender, concientizarse y desarrollar su pensamiento crítico sobre los saberes que demanda el modelo de él, el cual también hace referencia a la educación para la diversidad, reflexione profundamente sobre si de verdad quiere ser docente estando plenamente consciente del escenario educativo en el que se va a desempeñar.

La insistencia de Freire (1992, 1997, 2004 y 2010) en el trabajo de concientización sobre la importancia de la educación como un acto liberador, de la búsqueda de autonomía y demás aspectos semejantes, se hace patente en sus libros con referencia a pedagogías hacia esos términos, e inclusive escritos dirigidos hacia “quien pretende enseñar”.

Los saberes de un docente de educación básica en la actualidad se rigen bajo los principios de la EI, en ese sentido, menciona González Flores (2021), se debería desarrollar un perfil docente con los conocimientos necesarios para realizar una pedagogía inclusiva, desde adaptaciones curriculares, ajustes razonables, acciones para incrementar la participación, evaluación, sistemas de comunicación alternativa como el de escritura y lectura braille, Lengua de Señas Mexicanas, tablero de comunicación y elaboración de materiales didácticos específicos; sin embargo, aún hay estudiantes y maestros que no conocen la terminología actual para dirigirse o referir a personas con discapacidad.

Asumir el rol de maestro inclusivo representa todo un desafío en la actualidad, puesto que, sin contar con una preparación o formación en educación especial o en inclusión educativa, él debe resolver cualquier situación que se le presente dentro del aula con su grupo, sin importar el número de alumnos con y sin discapacidad que tenga que educar. Derivado de lo anterior, no es difícil comprender por qué los ECDV. Concluyen la primaria con rezago educativo. Comprendiendo que las demandas de la educación inclusiva caen en ciertas contradicciones sistemáticas con respecto de la formación docente y el impacto que ellas tienen en ECDV, se creó el *Taller de Braille* aplicado a estudiantes de educación para destacar la importancia de dicho sistema como método imprescindible de alfabetización, el cual, es más que un sistema de escritura y lectura para ciegos.

Neurodidáctica del Braille:

La neurodidáctica con base en las neurociencias y la neuropsicología, explica que la escritura a través del tacto, como el Braille, produce una gran cantidad de conexiones neuronales, las cuales, incrementan la sensibilidad táctil y kinestésica de los nervios, tendones y músculos de las manos y con ello, la percepción háptica. Háptico, del griego haptikos: agarrar, tocar. Es

el sistema con el que los ciegos procesan la mayor cantidad de información posible sobre aquello con lo que se tenga contacto.

Dicha percepción se conforma de dos componentes:

El tacto, con el que es posible reconocer texturas, temperatura, consistencia, relieves uniformes o variables; la sinestesia, la cual se ubica en nervios, tendones y músculos de las manos que ayudan a calcular el peso, volumen y tamaño de objetos. Por su parte, el sentido auditivo discrimina sonidos, indispensable para la orientación, desplazamiento y movilidad; incluso algunos ciegos congénitos desarrollan ecolocalización o ubicación acústica, medio que utilizan algunos animales, como los murciélagos, quienes ubican y localizan objetos a través de la emisión de ondas sonoras.

Se describen las neurociencias "como un conjunto de disciplinas científicas que estudian la estructura y la función, el desarrollo de la bioquímica, la farmacología y la patología del sistema nervioso y de cómo sus diferentes elementos interactúan dando lugar a las bases biológicas de la conducta" (National Research Council, 2009, como se citó en Alonso Sendín et al., 2015, p. 44).

Los estudios en neurociencias aseveran que la plasticidad cerebral es más acuciante en los primeros seis años de vida de todos los seres humanos, sin embargo, cuando se interviene en la educación de los ECDV en la estimulación multisensorial, se produce una reorganización cerebral, lo cual es conocido como neuroplasticidad (Mustard, 2004, como se citó en Alonso Sendín et al, 2015). "Por esta razón, la estimulación organizada durante los seis primeros años de vida es determinante para favorecer la creación de vías de procesamiento especializadas en la elaboración de la información táctil y auditiva, de modo que se sitúen en aquellas que estaban destinadas al procesamiento de información visual" (p. 46).

Por otra parte, la percepción háptica también ayuda a ECDV para crear y abstraer imágenes mentales de aquello que explora, ubicarlas en su memoria háptica mental e irse formando conceptos y significados que integran su pensamiento sobre lo que no puede ver (Katz, 1925, como se citó en Alonso Sendín et al, 2015) "El tacto es un sentido analítico cuyos procesos de aprehensión se basan en la descomposición del todo en sus partes integrantes y en la posterior recomposición de estas en el todo aprehendido" (p. 153). Por tal motivo, es trascendental intervenir de manera informada en la estimulación del resto de los sentidos de la niñez en situación de discapacidad visual, principalmente en el desarrollo de su percepción háptica, discriminación de sonido y comunicación descriptiva cuando sea necesario.

Conclusión:

Es relevante destacar las habilidades y grado de autonomía que pueden llegar a desarrollar los ECDV con un buen acompañamiento y conocimientos de algún adulto o maestro que guíe su aprendizaje a través de la enseñanza del sistema braille, con conocimiento de técnicas, estrategias metodológicas y didácticas para el uso y elaboración de materiales didácticos específicos o adaptados con caracteres en relieve, braille o similares que faciliten y hagan agradable el proceso de enseñanza y aprendizaje de maestro y alumno.

Por tal motivo, es fundamental que ECDV ingresen a la educación básica con un grado de alfabetización en el sistema básico braille y que estudiantes/profesores estén preparados para recibirlos en cualquier fase educativa en la que ellos se encuentren. No obstante, como ya se mencionó en líneas anteriores, para la mayoría de los estudiantes de licenciaturas en educación, como la Escuela Normal y otras instituciones de educación superior, los sistemas de comunicación alternativa se revisan en algunas asignaturas obligatorias y en otros casos, son asignaturas optativas, pero también sucede que no cuentan con ellos. Lo anterior, aunado a la falta de un centro de aprendizaje para PCV en el municipio de Guanajuato, reduce las posibilidades de que dichos alumnos transiten su educación preescolar y primaria utilizando el sistema braille y, en consecuencia, no ingresen a la secundaria por no lograr los aprendizajes esperados.

Considerando los planteamientos expuestos en líneas anteriores, la importancia y el impacto que podría tener la enseñanza y el aprendizaje del sistema braille en la comunidad educativa, se creó el taller *Didáctica del Braille*, con el objetivo de incidir en la comprensión y concientización de estudiantes/profesores de utilizar el braille como método imprescindible de alfabetización para la educación y como parte fundamental del desarrollo de aprendizaje, de interacción con el entorno y forma de vida de los ECDV.

Ruta Crítica de la Innovación

Uno de los grandes objetivos de la IE es incrementar la participación de los ECDV en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, para lo que nos ocupa en especial de lo educativo, lo cual es posible lograr si se establece un sistema de comunicación indispensable en el desarrollo de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la participación se limita cuando ni el maestro ni el ECDV saben braille. Por ello, Sendín et al. (2015) mencionan: “es necesario concienciar al profesorado y a la comunidad educativa de la necesidad de contar con el sistema braille para poder ofrecer a todo el alumnado una educación de calidad” (p. 31).

Derivado de lo anterior y reconociendo la importancia de la alfabetización para el profesorado y ECDV, se creó el Taller de Braille, el cual, se diseñó con base en el manual titulado *Didáctica*

del Braille más allá del código, elaborado por colaboradores de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

Las actividades que se realizan en el taller van dirigidas a estudiantes-profesores a partir de 18 años en adelante, que no saben o tienen poca habilidad en el uso de este sistema de lectura y escritura; por lo anterior, los ejercicios didácticos que se realizan son de nivel principiante, intermedio y avanzado.

Antes de continuar con la clasificación de las actividades correspondientes a cada nivel, considero importante describir de manera breve la dinámica de animación sociocultural que se aplica durante la sesión, con la finalidad de aclarar la importancia de dicha actividad. La dinámica consiste en un juego de roles, en el que los estudiantes se organizan en binas, uno representa a un maestro guía y su par a un estudiante ciego. El propósito, es acercar lo más posible a que los participantes vivan una experiencia cercana a la realidad del contexto escolar con las situaciones ya comentadas.

El objetivo del juego de roles es que el guía "estudiante-profesor normo visual" aprenda a verbalizar de manera creativa. Hablando metafóricamente, se podría decir que el guía hará que su alumno vea e imagine lo que está tocando a quien, por cierto, dirige el movimiento de sus manos para que aprenda a explorar y conocer un objeto. Por otra parte, el alumno ciego "estudiante-profesor con antifaz" debe ser paciente y aprender a escuchar con atención y seguir las instrucciones de su guía. Después de algunos ejercicios, se intercambian los roles, de tal manera que ambos experimenten y se sitúen en la ceguera.

La intención general de las actividades es provocar una reflexión profunda sobre lo que representa carecer del sentido de la vista y conocer, desde su propia experiencia, los canales de percepción y captación de información y aprendizaje a través de la enseñanza y aprendizaje del sistema braille, esperando que adquieran algunos conocimientos sobre el diseño y características del material didáctico para ECDV y en caso de ser necesario, desarrollen, adapten o compren su propio material didáctico.

La siguiente información fue tomada del manual titulado *Didáctica del Braille más allá del código* y se utilizó para la construcción de cuatro niveles de la ruta crítica relacionada con el desarrollo de habilidades de enseñanza y aprendizaje del sistema braille y la concientización conceptual y contextual del modelo educativo conocido como Educación Inclusiva.

- Nivel 0: se comienza realizando actividades para ejercitar y activar la exploración táctil.

Actividades que mejoren el desarrollo de la atención perceptual háptica. Poner todo el esfuerzo y el interés en saber qué está tocando, cómo es, qué cualidades tiene, cómo utilizarlo con rapidez y seguridad.

- Nivel 1: Fomentar el desarrollo del lenguaje oral.

También el lenguaje debe ir desarrollándose mediante juegos de palabras y experiencias con objetos en situaciones reales o lúdicas, evitando la pura transmisión y repetición verbal, que podría desembocar en verbalismo.

- Nivel 2: Adquisición de destrezas:

Actividades de coordinación dígito-manual: Se deben utilizar ambas manos con el fin de favorecer su acción conjunta y, por tanto, mejorar la capacidad táctil de recogida de información. Es fundamental que los dedos localicen posiciones de objetos en pequeños espacios mediante una exploración sistemática.

- Nivel 3: Habilidades y actividades recomendadas previas a la escritura

Posicionamiento de los seis puntos: Usar tablero de seis puntos, huevera de media docena o similar. Seguimiento de cajetines braille con el dedo índice.

Cabe mencionar que la información antes referida fue elegida con base en la edad de los participantes del taller, quienes en promedio son de 19 a 25 años.

A partir de la información anterior, se diseña la ruta crítica en cuatro niveles. Denominadas como nivel de habilidades de enseñanza y aprendizaje del sistema braille, y de la concientización del modelo de educación inclusiva y los servicios complementarios de la educación básica, a partir de lo referido por Alonso Sendín et al. (2015) y de la elaboración propia.

- Nivel 1. Habilidades de preescritura.

Usando un antifaz, los estudiantes-profesores seguirán las instrucciones de su guía para reconocer material adaptado para el aprendizaje del sistema braille, activando su tacto, su motricidad gruesa, fina, espacialidad, digitopresión, ubicación-localización de espacios, captura de imágenes mentales, memoria táctil y desarrollo de la escucha activa para el seguimiento de instrucciones.

- Nivel 2. Habilidades de percepción háptica y auditiva.

Los estudiantes-profesores son capaces de recordar combinaciones para formar letras en braille, reconocer las letras al tacto, seguir las instrucciones de su guía para

reconocer y aprender a utilizar el material para escribir braille y realizar sus primeros ejercicios de escritura y lectura braille.

- Nivel 3. Habilidades de escritura y lectura braille.

Estudiantes-profesores muestran su nivel de adquisición del alfabeto braille, de memoria y habilidad háptica, auditiva, así se dan cuenta cuando perforan o no el papel, recuerdan la ubicación-combinación para formar el código, aprenden a utilizar su percepción háptica para leer lo que escribieron y, finalmente, comprenden que la elaboración de material didáctico para realizar ejercicios de enseñanza y aprendizaje de ECD, debe conservar y mantener características susceptibles de reconocer con el tacto, estimular la escucha activa del estudiante ciego por medio de la verbalización de todas sus acciones al mismo tiempo que describe con la mayor precisión posible el entorno u objeto a analizar. Todo ello, acorde con el contexto y nivel educativo del estudiante con el que se esté trabajando.

- Nivel 4. Grado de concientización.

Con la finalidad de establecer un referente que indique un nivel de concientización de los estudiantes/profesores en relación con el contexto de educación básica, el modelo de educación inclusiva, centro de atención múltiple y unidad de servicio de apoyo a la educación regular, se formularon preguntas generales sobre los conceptos antes mencionados, para finalmente evaluar si los participantes relacionan el *Taller de Braille* y sus alcances cómo un aspecto importante en el contexto educativo actual.

Preguntas de concientización:

- 1 ¿Qué significa y qué implica la inclusión educativa?
- 2 ¿Qué significa y qué implica la educación inclusiva?
- 3 ¿Cuál es la diferencia entre inclusión educativa y educación inclusiva?
- 4 ¿Qué significa y qué implica la educación para la diversidad?

Preguntas sobre información disponible en diferentes medios

- 1 ¿Cuáles son las funciones de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular?
- 2 ¿Cuáles son las funciones del Centro de Atención Múltiple?

Tercer registro: TALLER DIDÁCTICA DEL BRAILLE

Tema: Concientización de la problemática de la educación inclusiva en relación con las personas con discapacidad visual o cieguera

Unica sesión:

Duración: 2. horas

Dirigido a estudiantes de educación

Objetivo general:

* Promover e incrementar las habilidades didácticas específicas de enseñanza y aprendizaje, la concientización y sensibilización de los participantes sobre la importancia y trascendencia del sistema braille como método de alfabetización, material didáctico accesible para personas con discapacidad visual y su impacto en la educación inclusiva.

Objetivos específicos:

* Promover la comprensión, concientización, sensibilización y reflexión sobre la problemática actual de la educación para los alumnos con discapacidad visual o cieguera.

* Fomentar, promover, y estimular la comunicación, inclusión, participación, colaboración, acuerdos, paciencia y trabajo entre pares, a través del juego de roles entre maestro y alumno ciego, para una mayor concientización sobre la educación inclusiva, la cieguera y la importancia del braille como método de alfabetización y material didáctico accesible para alumnos con discapacidad visual o cieguera.

* Optimizar y favorecer la comprensión, concientización, sensibilización, para seleccionar, interpretar, predecir, estimar, evaluar, distinguir, y discutir la información de diferentes entornos, circunstancias o situaciones específicas de vida o de enseñanza y aprendizaje de personas con y sin discapacidad.

* Promover que los estudiantes examinen, perciban, imaginen, reconozcan, asocien, recuerden y reflexionen sobre la forma en que trabajan y utilizan sus sentidos al realizar actividades específicas viendo lo que hacen, así como, prescindiendo del sentido de la vista, para una mayor concientización de la manera en que aprende un alumno con discapacidad visual o cieguera través de material didáctico específico.

* Optimizar, sensibilizar, desarrollar e incrementar la percepción áptica, verbalización de acciones, la discriminación auditiva, ubicación y desplazamiento, para mejorar la orientación, acompañamiento, enseñanza y aprendizaje de alumnos con discapacidad visual o ceguera.

Agenda:

1. Actividad: introducción del taller y presentación entre tallerista y participantes utilizando la técnica de ecolocalización, Sonando mi nombre.

Tiempo estimado: 5 minutos.

2. Dinámica de concientización sobre el tema de inclusión y educación inclusiva, mesas de concientización

Tiempo estimado: 45 minutos.

3. Desarrollo de la percepción háptica, auditiva y de verbalización para el aprendizaje del sistema braille con la técnica de animación sociocultural, juego de roles, maestro y alumno ciego.

Tiempo estimado: 40 minutos.

4. Actividad de sierra: Evaluando mi aprendizaje al escribir de manera individual mi nombre en braille.

Tiempo estimado: 10 minutos

5. Revisar y evaluar la ortografía de los nombres en braille.

Tiempo estimado: 10 minutos

6. Evaluación: inicial, intermedia y final, valorando los comentarios de los participantes sobre su experiencia durante las actividades de aprendizaje del braille y el tema de inclusión y educación inclusiva.

Recursos materiales: Aula, mesas y sillas; Computadora, Pantalla, Memoria USB, Preguntas de concientización, Antifaces, Regletas, papel, punzones, Tablilla punto generador y bolas de unicel, Punto generador de madera y cuentas

Sugerencias de organización y distribución del espacio de trabajo

- Disponer del lugar media hora antes para organizar el material didáctico.
- Distribución del espacio en el aula tomando en cuenta que quien imparte el taller porta discapacidad visual.
- Distribución del espacio en el aula: forma de herradura o media luna para un mejor desplazamiento, para apoyar a quien lo requiera y para la mejor distribución de material didáctico.
- Una persona de apoyo y de asistencia visual.

TERCER REGISTRO

TALLER DIDACTICA DEL BRAILLE

Única sesión

Día: 23/11/2023

Horario: 08:00 a 09:40 Am.

Tallerista: Lic. Salvador Medrano Sandoval

Colaborador y apoyo visual: maestro responsable del grupo

Dirigido a estudiantes de quinto semestre que cursan la asignatura Didáctica III, en la Licenciatura en Educación.

El grupo se conforma de 9 mujeres y 2 varones

2 viven en el municipio de Guanajuato y 8 son foráneos

Participantes con buena actitud, disposición y participación en todas las actividades

Registro:

Tallerista: Hola. Buen día, ¿Cómo están, cómo se sienten?

A-Os: Bien, gracias.

Tallerista: Vamos a comenzar, Nos vamos a presentar utilizando una técnica de discriminación de sonido que se llama sonando mi nombre. No sé si usted es ya me conocen, pero yo estoy escuchando la voz de A-O,6, a él ya lo conozco, conozco su voz, estuvimos participando en unas estancias virtuales, ¿verdad?

A-O,6, Sí, es cierto, nos tocó trabajar juntos.

Tallerista: Bien, antes de continuar, quiero hacer énfasis en la importancia del sonido para las personas con discapacidad visual, a través de la discriminación de sonido los ciegos nos podemos desplazar a diferentes lugares, podemos identificar diferentes actividades que otras personas a nuestro alrededor están realizando. En este taller vamos a utilizar el sonido para comunicarnos. La técnica consiste en hacer sonido en su mesa, /Hago sonido/, hagan sonido en su mesa, si alguien tiene dudas, necesita material, quiere que le revise o necesita material, hace sonido en su mesa y los demás guardamos silencio para escuchar con atención a quien esta hablando. También el sonido me ayuda a ubicarlos y desplazarme hacia

ustedes, pues como ya saben no veo, pero el sonido me ayuda a dirigirme a ustedes. ¿Me expliqué? ¿Alguien tiene alguna duda?

A-O: No.

Tallerista: Para presentarnos les pido por favor que cierren sus ojos, para que les haga más significado el sonido. La dinámica es la siguiente: Cuando se presenten hacen sonido en su mesa, me dicen su nombre, su lugar de origen o municipio de donde vienen, y finalmente, el área en la que les gustaría desempeñarse, me refiero a las cuatro áreas que hay en la licenciatura, que son diseño curricular, gestión y política educativa, desarrollo comunitario y orientación educativa. Bueno voy a comenzar yo, (hago sonido) mi nombre es Salvador, soy de Guanajuato, estoy impartiendo estos talleres para concientizar sobre la importancia del sistema braille como método de alfabetización para personas con discapacidad visual, relacionados con el tema de inclusión y educación inclusiva. Por favor comiencen por mi izquierda a mi derecha, ¿quién comienza?

(Se escucha sonido, pienso que se van a presentar, pero son dos chicas que llegan tarde y fueron quienes tocaron la puerta, me lo comentan y se incorporan sin mayor problema), (Se escuchan algunas risas),

Maestro a cargo: Siguen la dinámica que van a hacer sus compañeros por favor.

A-A: sí.

(Los A-os, se comienzan a presentar haciendo sonido en la mesa), buen día yo soy A-a,1. vivo en Guanajuato desde hace algún tiempo, estudio las áreas de desarrollo comunitario y orientación educativa.

Tallerista: ¿y en que te gustaría desempeñarte cuando egreses?

A-A,1. Me gustaría trabajar haciendo desarrollo comunitario, y de preferencia, me gustaría estar en una telesecundaria.

Hola, mi nombre es A-A,2, soy originaria de San Felipe, Guanajuato y estoy en las áreas de diseño curricular y gestión y política educativas y alegre SAR, me gustaría desempeñarme en el área de diseño curricular.

Mi nombre es A-A,3, soy de San Francisco del Rincón, estoy en las áreas de diseño y política educativa y desarrollo comunitario, cuando egrese me gustaría desempeñarme en el área de desarrollo comunitario.

Mi nombre es A-O,4. Soy de La Piedad, Michoacán, estoy en el área de orientación educativa, gestión y política, diseño curricular y cuando egrese me gustaría desempeñarme en diseño curricular.

Mi nombre es A-A,5. Soy de La Piedad, Michoacán, estudio, diseño curricular y orientación educativa, cuando egrese, me gustaría enfocarme a la orientación educativa.

Mi nombre es A-O,6. Soy de Silao Guanajuato, estudio orientación educativa y desarrollo comunitario, y creo que en este momento me gustaría más enfocarme al desarrollo comunitario.

Buenos días yo soy A-A,7. Estoy en las áreas de orientación, gestión y política, desarrollo comunitario y me gustaría enfocarme en desarrollo comunitario y ciencias y políticas.

Hola mucho gusto yo soy A-A,8. Vengo de Moroleón, estoy en las áreas de gestión y política educativa, diseño curricular y me gustaría desempeñarme en gestión y política educativa.

Hola Mi nombre es A-A,9. soy de San Diego de la Unión, estoy en las áreas de diseño curricular y desarrollo comunitario, y cuando egrese me gustaría desempeñarme en el área de desarrollo comunitario.

Hola mi nombre es A-A,10, soy de San Luis de la Paz, estoy estudiando orientación educativa y desarrollo comunitario, y cuando egrese me gustaría desempeñarme en desarrollo comunitario, de preferencia frente a grupo.

Hola mi nombre es MA-A,11, soy de a aquí de Guanajuato de una comunidad que se llama Paso de Perules y me gustaría desarrollarme en el área de docencia, ¡ah! y de las áreas que estoy tomando, estoy tomando de todo un poco, pero me voy a enfocar en orientación educativa.

Tallerista: okay chicos muy bien, muchas gracias, pueden abrir sus ojos, espero se les haya hecho más significativo saber en donde se ubican sus compañeros gracias al sonido, les agradezco su disposición.

Tiempo de la actividad: 10 minutos

Muy bien, antes de pasar a la siguiente actividad les quiero hacer unas preguntas, bien, todos están relacionados con el estudio de la educación ¿En algún momento han pensado en desarrollar o elaborar algún proyecto relacionado a la inclusión educativa o educación inclusiva desde el área en la que se desempeñen?, con base en lo anterior les pregunto, ¿saben cuál es la diferencia entre inclusión educativa y la educación inclusiva? (Los A-Os, no responden, les insisto, pero no responden), no es un examen ni nada parecido, me pueden responder con confianza, respondan lo que saben, lo que han estudiado (se escucha silencio, no quieren participar, se percibe inseguridad o pena), ¿nadie se anima?, por favor comenten que piensan, que saben, bueno, les pregunto nuevamente, ¿saben cuál es la diferencia?

AOs, responden que no saben.

Tallerista: Bueno la inclusión educativa es el derecho que tienen todos y todas a la educación sin distinción de color, lugar de procedencia, etnia u origen indígena, condición de discapacidad, preferencia afectivo sexual entre otras características; por otra parte, la educación inclusiva es un concepto que propone satisfacer las necesidades de aprendizaje de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, poniendo énfasis en los más vulnerables y en riesgo de exclusión y marginación. En la educación inclusiva se contemplan todos sin distinción, alumnos con y sin discapacidad, ese es el escenario actual. ¿Ustedes conocen el contexto actual de la educación en su municipio?, ¿saben cuáles son las funciones de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular?, ¿saben cuáles son las funciones y qué servicios ofrece el Centro de Atención Múltiple? (pasan momentos de silencio y los A-OS, no parece que quieran responder a las preguntas), bueno, se los comento porque en la actualidad el modelo de educación inclusiva propone que el docente de grupo es quien tiene que saber resolver las diferentes situaciones que se les presenten dentro de su aula, todo ello relacionado a estudiantes o alumnos con y sin discapacidad.

En la actualidad se espera que el maestro esté preparado para realizar ajustes razonables, adaptaciones curriculares, elaboren, material, didáctico, conozca estrategias pedagógicas, enseñanza y aprendizaje para aplicarlas en personas con y sin discapacidad. Independientemente si el maestro es especialista o no, la educación inclusiva demanda que el maestro de grupo resuelva cualquier tipo de situaciones que se le presenten en su aula, principalmente en la educación básica, pues desafortunadamente es reducido el número de estudiantes con discapacidad que llegan a educación media y superior.

En la actualidad la educación inclusiva se traduce como educación para la diversidad, no hay una distinción entre niños con y sin discapacidad se propone educar a todos por igual, por tal motivo les sugiero que se contextualicen a cerca de la situación actual de la educación en sus municipios, pues desde el área en la que estén trabajando ya sea diseño curricular, orientación educativa, desarrollo comunitario o gestión y política educativa, van a trabajar temas relacionados a las personas con discapacidad.

Por eso es importante que estén bien contextualizados e informados sobre el estatus de la educación en donde piensen trabajar para que les vaya mejor, porque siempre que estén trabajando en cualquier lugar relacionado a la educación, se van a encontrar con el tema de la educación inclusiva. El modelo de educación inclusiva es actual, en la educación para la diversidad en un aula de educación regular pueden estar estudiantes en condición de discapacidad visual, auditiva, motriz, síndrome Down, trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual, con parálisis cerebral y alumnos sin ninguna discapacidad aparente, considero que lo deben tomar en cuenta porque es el escenario actual en el que probablemente les toque trabajar.

Bueno, no los quería asustar, pero como les comento, probablemente en cualquier lugar en el que se encuentren trabajando relacionado a la educación, se pueden encontrar los conceptos de la educación inclusiva.

Tiempo: 9 minutos.

Tallerista: vamos a pasar a la siguiente actividad, la cual se llama juego de roles, la actividad consiste en un juego de roles en el que uno va a ser un maestro y el otro va a ser un alumno ciego, bueno, se van a organizar en binas, en pares, les vamos a pasar un antifaz para que se cubran sus ojos, no tengan miedo, estamos en un lugar seguro solamente será por algunos minutos, lo que vamos a estar practicando son técnicas de preescritura braille, si hay personas con ceguera que no han tenido contacto con el aprendizaje del sistema braille, lo primero que debemos hacer es desarrollar su tacto, que aprenda a tocar, a reconocer, a explorar, a ubicar la espacialidad y hay muchos, muchos ejercicios para el desarrollo de la percepción háptica, por tal motivo vamos a comenzar con esa técnica, les vamos a pasar un cuadrito de madera, mientras yo les voy explicando la estructura, composición y descomposición del sistema braille, simultáneamente ustedes se la van a ir describiendo a su alumno ciego, tengan muy en cuenta que el objetivo es que ustedes desarrollen autonomía en su alumno ciego; en ese sentido, le deben enseñar algunas veces y después dejar que él lo haga por sí mismo.

La educación de un alumno con discapacidad no es una carga, no se le debe estar asistiendo todo el tiempo, no es una obligación, es por eso que le debemos enseñar bien las indicaciones que debe seguir para que él aprenda a hacerlo solo, todos los alumnos deben aprender a hacer su tarea sin que la mamá o alguien les este obligando a hacerla.

Se les comienzan a pasar sus antifaces. Bien chicos, ¿ya se organizaron, ya decidieron quien va a ser la maestra y quién va a ser el alumno ciego? (el maestro a cargo del grupo y quien es mi apoyo visual y colaborador, les pide a los estudiantes que dejen las mesas libres, pues él, que los esta viendo, observa que tienen varios objetos sobre su mesa, mientras guardan sus cosas en sus mochilas se comienza a escuchar mucho ruido, el cual es causado por los estudiantes, quienes mientras guardan sus cosas están bromeando entre ellos, comienzo a notar que no se dan prisa por lo que tengo que hacer sonido en la mesa para llamar su atención y pedirles que se apuren).

Ok chicos, el objetivo del taller es que ustedes aprendan a escribir su nombre en sistema braille con la explicación y las actividades que vamos a hacer, por lo tanto es muy importante que los que van a ser maestros describan todo lo que yo les voy a ir indicando a su alumno, durante la actividad hay mucho contacto porque vamos a estar trabajando con las manos,

por lo que deben ser muy cuidadosos e indicarle a su alumno que le van a tomar su mano, la manera en que debe utilizar sus dedos para reconocer el cuadro que tienen en sus manos, por su parte los alumnos ciegos deben de estar bien alerta con su memoria, porque deben de recordar las combinaciones que les van a indicar sus maestros y también pongan atención a su memoria táctil, espacial y la ubicación de todo lo que les van a indicar, recuerden maestros, tienen que enseñar bien a su alumno para que sea autónomo.

Ok, chicos nos vamos a ir rápido porque se nos va a terminar el tiempo, el sistema braille se compone de una matriz de 6 puntos, con los cuales se pueden hacer 63 combinaciones diferentes, con esas 63 combinaciones tenemos notaciones musicales, álgebra, toda la signografía del alfabeto, signos de puntuación y los números.

La matriz de 6 puntos está ordenada en 2 columnas y tres filas, les voy a enseñar cómo se escribe por lo tanto vamos a comenzar por el orden de los puntos del lado derecho; en la columna de la derecha de arriba hacia abajo tenemos el punto 1, el 2, y el tres; en la columna del lado izquierdo tenemos los puntos 4 arriba, en medio el 5 y abajo el 6. También los podríamos memorizar haciendo la siguiente relación, enfrente del 1 está el 4, enfrente del 2 está el 5 y enfrente del 3 está el 6.

Ahora, por favor, explíquenselo a sus alumnos, recuerden que le van a explicar para que él lo practique e intente hacerlo él solo (Los A-os comienzan a trabajar con su alumno y se escucha mucho ruido que se produce por la explicación que están realizando, mientras los A-os están trabajando, yo estoy armando las primeras 5 letras del alfabeto en braille en tercera dimensión, de tal forma que los A-os, puedan verlas).

Tallerista: Hago sonido en la mesa, ¿ya terminaron?

A-os. Si ya terminamos.

Tallerista: Muy bien, maestras, maestros, su atención por favor, miren aquí, (señalo las 5 letras que están en la posición de escritura), en las tablitas que están viendo tenemos el 1, 2, 3, 4, 5 y 6, comenzando como ya lo había dicho, por el lado derecho hacia el izquierdo, no deben olvidar que estamos aprendiendo a escribir el sistema braille, siguiendo el orden y ubicación de los puntos, ¿Qué puntos tenemos aquí? A-os: El 1, el 1 y el 2, el 1 y el 4, el 1, el 4 y el 5, el 1 y el 5.

Tallerista: Muy bien chicos, me sorprenden, son muy inteligentes, ahora vamos a hacer el mismo ejercicio, pero yo les voy a ir diciendo la letra que se forma con la combinación de puntos que ustedes van a ir describiendo, (en el taller realizamos el mismo ejercicio algunas veces para que memoricen la forma de la letra en braille y la combinación con la que se forma, cabe destacar la participación de todo el grupo).

Tallerista: Muy bien chicos, ahora enséñenle como se escriben las primeras 5 letras del alfabeto, procurando que él memorice la ubicación, la combinación y la memoria táctil, recuerden, él debe ser autónomo, él ya conoce su tablita, indíquenle algunas veces y después que lo haga él solo, (se comienza a producir mucho ruido por la explicación, sin embargo, los estudiantes están muy dedicados).

En lo que los estudiantes explican a quiénes son sus alumnos ciegos, armo en el tablero en tercera dimensión las otras 5 letras del alfabeto y realizamos ejercicios de memorización para aprender la combinación y la forma de las diez primeras letras del alfabeto).

Durante el tiempo que los participantes están trabajando, el maestro a cargo me apoya a organizar el material para la siguiente actividad, que consiste en hacer los primeros ejercicios utilizando su regleta, punzón y papel. Después de unos minutos hago sonido en la mesa.

Tallerista: ¿cómo van? ¿Ya terminaron?, ¿Yo creo que ya terminaron de repasar las diez letras verdad?

A-os. No, todavía no.

Tallerista: Bueno, les doy otros dos minutos, (escucho que el grupo está muy interesado trabajando, están copiando de manera visual las letras que armé y explicando a sus alumnos ciegos, sin embargo, los detengo porque no tengo mucho tiempo). Sonido en la mesa.

Tallerista: Ok, chicos, por favor, deténganse, vamos a hacer el último repaso general, todo el grupo maestros y alumnos (en el ejercicio yo les menciono la letra y ellos me dicen la combinación, la mayoría comprendió la estructura del braille).

Tallerista: escucho que ya comprendieron cómo se escribe el sistema braille y que bueno porque ahora va a usar su regleta, se les va a pasar su regleta y un punzón.

(les muestro una regleta y un punzón que traigo en las manos)

Tallerista: Bueno les voy a describir la regleta, cómo se usa y también su punzón, cuando se las pasemos, ustedes se la describen a su alumno, las características, el color y todos los detalles posibles, después le ayudan a que la explore y la reconozca, que utilice sus dos manos. (Frente a los participantes comienzo a describir la regleta) Esta regleta tiene 4 renglones y 27 cuadratines, cada cuadratín corresponde a cada una de las plantillas de 6 puntos donde hicimos el ejercicio de memorización de las combinaciones y estructura del braille, de tal manera que las diez plantillas corresponden a una letra del alfabeto, pero cuando formen una palabra también van a dejar un espacio entre cada una como cuando escriben con lápiz; su alumno va a meter su punzón en un cuadratín, deben ayudarlo para que conozca el espacio, el cual, ya está muy reducido, debe usar sus dos manos, una para el

punzón y la otra como guía, cuando termina de perforar los 6 puntos de un cuadratín se pasa al otro. (Frente a ellos y con una regleta y punzón les describo cómo van a usar sus manos)

Tallerista: Ok chicos, su alumno va a colocar el papel en la regleta, (les muestro cómo), y después va a comenzar a hacer el ejercicio de perforar los 6 puntos para que los ubique, reconozca su espacio y aprenda a agarrar su punzón para perforar los 6 puntos y después de que lo haga le dictan la combinación de las letras en braille para que las escriba, ese va a ser el ejercicio que sigue y finalmente, van a escribir su nombre en braille, ¿me expliqué?

A-os. sí.

(Los participantes comienzan a trabajar y nuevamente producen mucho ruido, en un movimiento que hice tiro mi tablero con las combinaciones en la misma mesa, pero se me mueven algunas letras y el maestro a cargo me comenta y las corrijo). Después de alrededor de 10 minutos les interrumpo para saber cómo van.

Tallerista: Ok chicos ¿cómo van?, ¿Ya terminaron? (no me hacen caso y hago sonido en la mesa)

Tallerista: Maestros su atención por favor, miren vamos a dejar hasta ahí el ejercicio, acuérdense, estábamos escribiendo, ahora el alumno va a sacar el papel de su regleta y le va a dar la vuelta para que reconozca con el tacto lo que escribió. Miren le va a quedar así, (frente a ellos le doy la vuelta a las plantillas de madera con bolas de unicel que uso para formar las letras en tercera dimensión).

Estábamos escribiendo, ahora su alumno va a tocar las letras que formó, ayúdenle para que saque el papel y toque sus letras, alumnos utilicen su tacto y memoricen la forma de las letras que hicieron. La genialidad del sistema braille es que un ciego puede escribir y leer por si mismo lo que escribió, eso no puede parecer tan importante, pero durante mucho tiempo no se había logrado; fue hasta el siglo XVIII que Luis Braille creó este sistema.

(el maestro a cargo le dice a una estudiante, si tienes duda toca en tu mesa por favor, les pregunto, que pasó)

A-A: comenta, todavía no terminamos.

Tallerista: No hay problema, hasta donde hayan avanzado, lo que pasa es que ya no nos va a alcanzar el tiempo, por favor, ayuden a su alumno a checar sus ejercicios, (los A-os. vuelven a los ejercicios, pero percibo, por lo que alcanzo a escuchar que algunos están comenzando a hablar sobre la dirección en que se escribe y en que se lee, por lo que les detengo haciendo sonido en la mesa).

Tallerista: Bueno, la confusión que ustedes tienen es porque afortunadamente están viendo y por eso se preguntan si les va a quedar bien porque lo escriben de derecha a izquierda, sin embargo, los ciegos no nos preguntamos cómo se ve el braille o por la imagen, porque lo tocamos, reconocemos el relieve y la forma de la figurita de la letra y la memorizamos con el tacto. Miren hay algo muy interesante que no se toma muy en cuenta, cuando los ciegos estamos leyendo se producen muchas conexiones neuronales, que si son bien estimuladas, desde la primera infancia, es posible que se reorganice el cerebro y los canales perceptivos del tacto y del oído, pasa a la zona cerebral que ocupaba la visión, de tal manera que los alumnos con discapacidad visual utilizan su memoria para recordar las combinaciones lo que toca, lo que escucha, entonces él puede memorizar y después puede llegar a hacer la escritura del braille de manera automática.

Bueno, todo el proceso que realizamos es laborioso y requiere que tengan mucha paciencia, porque los ejercicios que estamos haciendo son básicos, son ejercicios para desarrollar la percepción háptica, la memoria, la audición y la comunicación para poder alfabetizar a niños o adultos con discapacidad visual. El proceso que estuvimos haciendo es para principiantes del sistema braille, escuché que algunos le decían a su alumno, es como una escalerita, y le explicaban a su manera, de eso se trata de que ustedes desarrollen su propia estrategia.

Bueno, miren antes de pasar a la siguiente actividad, les pido por favor se vayan reincorporando, los alumnos se pueden ir quitando su antifaz y abran sus ojos poco a poco para que no les lastime la luz, por favor, antes de comenzar la última actividad les pido me comenten su experiencia, cómo se sintieron, qué piensan, cómo se les hizo enseñar a un ciego. Primero los maestros y luego los alumnos, por favor, ¿quién comienza?

A-A: A mí como maestra se me olvidó que mi alumno es ciego y le decía, si ves que aquí tienes esto, y ella me respondía, no, no veo, sí le dije como dos o tres veces porque se me olvidó que no veía

Tallerista: Muy bien. Gracias.

A-A Pues yo como maestra si me desesperaba, como, poquito.

(se escuchan risas del grupo, continúa hablando la A-A)

A-A: porque, pues yo le ponía el dedo, y siente, ese es un renglón, y ¿cómo se llama ese, punchón? (en coro la mayoría de sus compañeros le dicen, punzón)

A-A: Ahh, con el punzón yo intentaba decirle, mira este es el 1, este es el 2, pero como él trataba de sentir la regleta no me dejaba ver, y entonces no sabía si lo estaba haciendo en la forma correcta, entonces me desesperaba porque yo tampoco alcanzaba a ver.

Tallerista: Ok. Muchas gracias por compartir, por favor alguien más que nos comparta su experiencia.

A-O: En mi caso creo que nos estábamos entendiendo muy bien, ya no hubo oportunidad de seguir avanzando en el ejercicio de repente hubo una confusión de derecha a izquierda de izquierda a derecha, pero al final de cuentas se resolvió, pero si ahorita continuamos haciendo el ejercicio, ojalá se pueda mejorar.

Tallerista: muy bien muchas gracias. ¿Alguien más quiere compartir? (se escucha sonido en una mesa)

Tallerista: Adelante

A-A: Bueno en mi caso mi estudiante se adaptó muy bien, pues no he tenido problemas con ella, incluso las casillas, pinchó más de diez casillas, le entendió muy bien, ya íbamos a comenzar con las letras, pero se nos acabó el tiempo.

Tallerista: Bueno, pues sí, lo siento, es que ya no nos queda mucho tiempo; como ustedes se pueden dar cuenta es muy entretenido, muy laborioso porque estamos enseñando a una persona que no ve y como alguien comentó, ¿Quién comentó por aquí? (señalo a mi lado izquierdo)

A-A: Yo, y dice su nombre.

Tallerista: Comentabas que se te olvidaba que tu alumno no veía, bueno, a mí me pasó muchas veces que los maestros olvidan que estoy ciego y no me describen las imágenes, pero a veces es por falta de costumbre y aparte es la primera vez que le enseñas a un alumno ciego, pero si lo practicas seguido lo podrás hacer sin problema. Por otra parte, si se tiene que hacer una gráfica y piensas que un alumno ciego no puede hacerla, lo peor sería decirle “*no tu no la hagas porque tú no puedes*”. Sería mejor que le enseñes cómo hacerla o adaptar o ajustar lo necesario para que pueda hacer una gráfica que posteriormente pueda consultar.

Una de las aspiraciones de la educación inclusiva es incrementar la participación de alumnos con discapacidad visual, en ese sentido si hay actividades en donde el grupo tiene que dibujar, dejar que el alumno ciego dibuje como pueda, como sea, si hay que jugar football adaptar lo necesario para que participe, ahora ya hay balones con cascabeles que él puede escuchar y participar.

El objetivo es que ustedes desarrollen esas estrategias, porque en la medida que ustedes incluyan e incrementen la participación de los alumnos ciegos, el grupo también lo hará. Su actitud será muy importante. Recuerden, no limiten a las personas por su discapacidad, todo se puede hacer si les enseñan cómo hacerlo, hay este tipo de materiales y ustedes pueden desarrollar muchos más.

Alguien más, me pueden comentar quienes fueron alumnos. ¿A quién le gustaría participar, comentar cómo le fue con la orientación que le dio su maestra o maestro? A-A: Bueno, en mi caso mi maestro tuvo mucha paciencia y eso me ayudó a que no me estresara, me enseñó muy bien la tablita a cómo pinchar en las ventanitas, siento que siempre hubo buena comunicación.

Tallerista: ¿No te sentiste presionada?

A-A: No, porque me equivocaba y me volvía a explicar con paciencia desde el inicio. Tallerista: Gracias por compartir, ¿Alguien más?, ¿Quién más quiere compartir?

A-A: Mi maestra también me tuvo mucha paciencia y creo que me estuvo explicando mucho, eso me ayudó a que no me desesperara y que no me estresara porque suelo estresarme mucho cuando algo no me sale, pero ella con todo el cuidado del mundo, pues me fue explicando y no, no me estresé y creo que lo logré y hasta me emocioné.

Tallerista: Antes de pasar al ejercicio final ¿a alguien más le gustaría hacer un comentario, alguna aportación final? (se escucha sonido en la mesa)

A-A: Yo fui la que recibió los comentarios de, ¿ves?, ¿miras?, yo lo viví, también con la primera tablita que nos brindaron le pregunté, ¿de qué color es?, y me contestó, de color madera, y yo, ¿cómo es la madera?, a pesar de que ella fue muy paciente conmigo yo no avancé.

Tallerista: ¿Pero por qué sientes que no avanzaste?

A-A: Es que con la tablita yo decía, es que están muy juntos los puntitos y siento que no tengo tan desarrollado el tacto, entonces eso era lo que me estaba costando trabajo.

Tallerista: ¿Y trabajar con los ojos cerrados que les pareció?

A-A: Si es un poquito desesperante, porque yo quería ver, quería quitarme el antifaz para hacer los ejercicios.

Tallerista: Pues si, la verdad las personas con discapacidad visual dependemos de los adultos, bueno, en el caso de los niños que van comenzando y no es bueno ser tan sobreprotector de los niños con discapacidad visual, pero tampoco ser indiferentes o abandonarlos. También hay que tomar en cuenta que los padres que tienen un niño con discapacidad, pues en realidad no esperaban que su hijo tuviera esa discapacidad, por tal motivo tienen que pasar por un proceso de duelo, de comprensión y de aceptación, dependiendo de eso será el avance en la educación de niños con discapacidad. No es tan fácil tener un hijo con discapacidad, hay quienes lo asimilan muy rápido, otras personas no.

Sin embargo, como ya se dieron cuenta, las personas con discapacidad dependemos de la guía y orientación de los demás, así que entre más informados estemos es mejor, por eso les

comentaba que lo que van a encontrar en el sistema educativo actual es que ya no hay distinción en la educación, que si es para uno o para otro, lo que se pide es que tú lo resuelvas en el área que te encuentres, desde diseño curricular, orientación educativa, política y gestión educativa, desde orientación, ese es el reto.

Ustedes cuando egresen se van a encontrar con ese escenario, la educación para la diversidad es un modelo actual, les sugiero que se informen, que se contextualicen, que investiguen de cómo funciona el modelo educativo en sus municipios. Créanme que hay mucho que hacer, porque a pesar de que ya van treinta años de inclusión educativa, hay comunidades educativas que han avanzado muy poco; lo complejo de la educación es que puede haber comunidades educativas que han avanzado mucho aún con pocos maestros y otras que, aunque tengan más recursos y maestros, no hayan avanzado tanto en el tema de la inclusión.

Bueno, chicos espero tomen en cuenta el tema y la experiencia del día de hoy, bien, vamos a pasar al ejercicio final, les vamos a proyectar una imagen con el alfabeto en braille, y con base en la información que ya recibieron y practicaron, sin antifaz, escriba cada uno su nombre en braille, cuando terminen me hacen sonido en su mesa para pasar a revisar si lo escribieron bien.

Tiempo: 50 minutos

CONCLUSIÓN:

De los once estudiantes, solamente tres tuvieron errores de principiantes al escribir su nombre en braille, no obstante, se considera haber tenido logros importantes, tomando en cuenta que es una sesión de dos horas.

ANÁLISIS DEL REGISTRO:

Introducción:

El análisis y la reflexión del presente registro tienen la finalidad de ubicar a los participantes en los niveles de la ruta crítica y con base en ello, plantear la pregunta de innovación.

Reflexión:

Con la finalidad de conocer un poco más las preferencias académicas de los estudiantes y tomarlo como referencia de análisis en el presente registro, solicité a los participantes que se presentaran mencionando sus aspiraciones laborales al egresar, tomando en cuenta las cuatro áreas de especialización de su licenciatura. Los resultados fueron los siguientes:

Desarrollo Comunitario: 6

Diseño Curricular: 2

Orientación Educativa: 2

Gestión y Política Educativa: 1

De los 11 estudiantes, solamente 2 mencionaron su preferencia por trabajar frente a grupo aparte de desempeñarse en desarrollo comunitario.

En el segundo momento les hice unas preguntas generales sobre lo que implica la inclusión educativa, educación inclusiva y servicios complementarios de educación regular, enfocadas principalmente a la educación básica, pero a pesar de que les insistí e intenté transmitirles confianza y promover que participaran, no quisieron responder.

Por tal motivo, considero el segundo momento de la sesión como referente de contexto y concientización de los estudiantes con respecto del modelo de EI y servicios complementarios de educación regular, porque independientemente de sus intereses laborales, y de que dicho modelo fue desarrollado para la educación básica, es un referente fundamental de información en educación media y superior cuando ingresan estudiantes con alguna condición de discapacidad a esos niveles educativos. Sin embargo, lo que dejaron ver en la sesión, según mi percepción y lo que experimenté trabajando con ellos, fue su poco conocimiento y falta de interés en el tema, por tal motivo, estimo que los participantes no son del todo conscientes de la problemática actual de la educación básica, totalmente relacionada con el modelo educativo vigente, ni del motivo por el cual se les imparte el *Taller de Braille*, porque es altamente probable que trabajen con conceptos de EI, la cual, demanda que se resuelvan situaciones educativas de alumnos con y sin discapacidad, sin que para hacerlo hayan estudiado una especialización sobre ese tema.

En el tercer momento de la sesión se hizo mucho énfasis en las habilidades a desarrollar con la práctica didáctica, las cuales están relacionadas con la percepción háptica, memorización, escucha activa y verbalización de las acciones que realizaron los participantes. Como resultado, los estudiantes con los ojos cubiertos con un antifaz lograron hacer bien los ejercicios que se les solicitó, lo cual quiere decir que tanto el alumno y maestro ciego, siguieron y aplicaron bien las indicaciones que se les solicitó durante la práctica.

En el cuarto momento, los estudiantes lograron escribir su nombre en braille, lo que significa que alcanzaron los tres niveles de habilidad de la ruta crítica.

Tomando en cuenta que fue una sesión de aproximadamente dos horas y que equipos de "maestro y alumno ciego" siguieron las indicaciones y realizaron los ejercicios didácticos mucho mejor que participantes de talleres anteriores, se confirma la efectividad de las

actividades y los ejercicios para el desarrollo de la percepción háptica, la verbalización, audición, técnicas y estrategias de preescritura, para finalmente escribir de manera individual su nombre en sistema braille utilizando el material adaptado.

De tal manera que, si se prolonga el tiempo y sesiones de práctica y utilizando su vista, los estudiantes pueden desarrollar la competencia para ser maestros del sistema braille y pasar de enseñar ejercicios básicos para la escritura y lectura, a matemáticas, trigonometría, álgebra, música, informática y todo lo que el avance progresivo del nivel educativo que estén cursando ECDV, vaya exigiendo.

Derivado de lo anterior, se considera importante fomentar en los estudiantes de educación, el deseo de ser agentes de cambio en la cultura de la EI, puesto que si en una sesión muestran el potencial para llegar a ser maestros del sistema braille, con un curso aprenderían a diseñar su propio material didáctico adaptado y a utilizar el que ellos puedan comprar, para enseñar a otros docentes desde el nivel básico hasta el nivel superior y con ello, reducir el rezago escolar, el índice de analfabetismo y ampliar las expectativas de una mejor calidad de vida de ECDV.

Evaluación de resultados de los niveles de la ruta crítica:

- Nivel 1. Habilidades de preescritura: los estudiantes "maestros y alumnos ciegos" lograron el propósito de estimular los canales de aprendizaje, las habilidades que ello conlleva, de ellos como instructores y de sus alumnos ciegos para hacer bien los ejercicios didácticos.
- Nivel 2. Habilidades de percepción háptica y auditiva:
Los estudiantes "maestros y alumnos ciegos" lograron el propósito de este indicador, incluso, es la primera sesión en la que algunos alumnos con los ojos cubiertos y gracias a las indicaciones de su maestro logran perforar las casillas utilizando su percepción háptica.
- Nivel 3. Habilidades de escritura y lectura braille: el objetivo de este nivel es que los estudiantes de manera individual y con la información y práctica de los dos primeros niveles utilicen el material didáctico para escribir su nombre en braille y lo hicieron bien.

- Nivel 4. Grado de concientización: en relación con las preguntas de concientización, los estudiantes no respondieron ninguna pregunta. La falta de respuestas representa que no tienen conocimiento del todo sobre el contexto y problemática en torno de educación básica, lo que implica el modelo de educación inclusiva y los servicios complementarios de educación regular, lo cual llama la atención dado que los participantes están estudiando una licenciatura en educación.

A manera de conclusión, se confirma que los estudiantes desarrollaron las habilidades planeadas en tres niveles, lo cual es muy significativo, tomando en cuenta que la sesión es aproximadamente de dos horas. Sin embargo, a pesar de las aptitudes que mostraron los participantes, si no continúan practicando, se les va a olvidar lo que aprendieron.

Por otro lado, no alcanzaron el nivel cuatro. En ese sentido, considero importante que una concientización más profunda sobre el tema de la educación inclusiva y todo lo que implica, le daría un significado más valioso al aprendizaje y a la enseñanza del sistema braille, ya que la alfabetización en dicho sistema para los ECD podría ser el inicio de una exitosa carrera académica.

El *Taller de Braille* surgió con la finalidad de que la mayor cantidad de estudiantes en formación y docentes aprendieran y enseñaran a ECDV que ingresen a la escuela sin saber dicho sistema. Sin embargo, si estudiantes y docentes no saben que es una de las necesidades imprescindibles para la alfabetización de dichos alumnos, no les interesará aprenderlo.

Ubicación de los estudiantes en la ruta crítica:

Con base en la evaluación del registro, los estudiantes se ubican en el tercer nivel de habilidades, sin embargo, ninguno de ellos pasó al nivel cuatro.

PREGUNTAS

PREGUNTA DE INNOVACIÓN:

¿A través de qué estrategias y contenidos el profesor de didáctica del braille puede trasladar a los estudiantes del nivel de habilidades de enseñanza y aprendizaje del sistema braille al

nivel de concientización del modelo de educación inclusiva en el contexto educativo, y favorecer la inclusión y participación dentro del aula de ECDV mediante la alfabetización del sistema braille y habilidades subsecuentes?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

Reconstrucción de la pregunta de investigación

De manera particular, estimo que las preguntas de investigación reflejan el proceso del presente estudio, el cual, como mencionan Carr y Kemmis (1988), tiene la cualidad dialéctica del análisis retrospectivo y acción prospectiva en cada ciclo o fase de la investigación, espiral de autorreflexión que podría redefinir la pregunta principal de investigación y comenzar otro ciclo de planeación, acción, observación y reflexión si se considera necesario.

Pregunta en la primera fase del estudio:

¿Qué acciones didácticas se deben implementar en el taller “*Didáctica del Braille*” para que estudiantes, en su proceso de formación docente, se concienticen y optimicen los canales de aprendizaje de alumnos con deficiencia visual?

Pregunta principal de investigación en la segunda fase del estudio:

¿Qué estrategias de aprendizaje requiere el docente del *Taller de Braille*, para generar situar y concientizar a sus estudiantes-profesores en la ceguera a través de la comunicación de contenidos y, por lo tanto, la comprensión de los temas para que se logre finalmente en las aulas de dichos estudiantes-profesores, la enseñanza en personas con deficiencia visual?

Preguntas secundarias:

¿De qué forma el profesor del Taller de Braille logra que sus estudiantes-profesores se sitúen en la ceguera, para la concientización de los sentidos?

¿Cuáles son las características que tienen el material y los juegos específicos de aprendizaje para invidentes que el profesor enseña a sus estudiantes-profesores del Taller de Braille?

¿Qué principios conforman las habilidades apticas que el profesor promueve en sus estudiantes-profesores en el Taller de Braille?

PREGUNTA DE INNOVACIÓN:

¿A través de qué estrategias y contenidos el profesor de didáctica del braille puede trasladar a los estudiantes del nivel de habilidades de enseñanza y aprendizaje del sistema braille al nivel de concientización del modelo de educación inclusiva en el contexto educativo, y favorecer la inclusión y participación dentro del aula de ECDV mediante la alfabetización en el sistema braille y habilidades subsecuentes?

Planeación de innovación:

TALLER DIDÁCTICA DEL BRAILLE

Tema: Concientización de la problemática de la educación inclusiva en relación con las personas con discapacidad visual o ceguera

Única sesión:

Duración: 2. horas

Dirigido a estudiantes de educación

Objetivo general:

* Promover e incrementar las habilidades didácticas específicas de enseñanza y aprendizaje, la concientización y sensibilización de los participantes sobre la importancia y trascendencia del sistema braille como método de alfabetización, material didáctico accesible para personas con discapacidad visual y su impacto en la educación inclusiva.

Objetivos específicos:

* Promover la comprensión, concientización, sensibilización y reflexión sobre la problemática actual de la educación para alumnos con discapacidad visual o ceguera.

* Fomentar, promover, y estimular la comunicación, inclusión, participación, colaboración, acuerdos, paciencia y trabajo entre pares, a través del juego de roles entre maestro y alumno ciego, para una mayor concientización sobre la educación inclusiva, la ceguera y la importancia del Braille como método de alfabetización y material didáctico accesible para alumnos con discapacidad visual o ceguera.

* Optimizar y favorecer la comprensión, concientización, sensibilización, para seleccionar, interpretar, predecir, estimar, evaluar, distinguir, y discutir la información de diferentes entornos, circunstancias o situaciones específicas de vida o de enseñanza y aprendizaje de personas con y sin discapacidad.

* Promover que los estudiantes examinen, perciban, imaginen, reconozcan, asocien, recuerden y reflexionen sobre la forma en que trabajan y utilizan sus sentidos al realizar actividades específicas viendo lo que hacen, así como, prescindiendo del sentido de la vista, para una mayor concientización de la manera en que aprende un alumno con discapacidad visual o ceguera a través de material didáctico específico.

* Optimizar, sensibilizar, desarrollar e incrementar la percepción óptica, verbalización de acciones, la discriminación auditiva, ubicación y desplazamiento, para mejorar la orientación, acompañamiento, enseñanza y aprendizaje de alumnos con discapacidad visual o ceguera.

Agenda:

1. Actividad: introducción del taller y presentación entre el tallerista y los participantes utilizando la técnica de ecolocalización, Sonando mi nombre.

Tiempo estimado: 5 minutos.

2. Dinámica de concientización sobre el tema de inclusión y educación inclusiva, Mesas de concientización

Tiempo estimado: 45 minutos.

3. Desarrollo de la percepción háptica, auditiva y de verbalización para el aprendizaje del sistema braille con la técnica de animación sociocultural, juego de roles, maestro y alumno ciego.

Tiempo estimado: 40 minutos.

4. Actividad de cierre: Evaluando mi aprendizaje al escribir de manera individual mi nombre en braille.

Tiempo estimado: 10 minutos

5. Revisar y evaluar la ortografía de los nombres en braille.

Tiempo estimado: 10 minutos

6. Evaluación: inicial, intermedia y final, valorando los comentarios de los participantes sobre su experiencia durante las actividades de aprendizaje del braille y el tema de inclusión y educación inclusiva.

Recursos materiales:

Aula, mesas y sillas

Computadora

Pantalla

Memoria USB.

Preguntas de concientización

Antifaces

Regletas, papel, punzones

Tablilla punto generador y bolas de unicel

Punto generador de madera y cuentas

Sugerencias de organización y distribución del espacio de trabajo

Disponer del lugar media hora antes para organizar el material didáctico.

Distribución del espacio en el aula, tomando en cuenta que quien imparte el taller porta discapacidad visual.

Distribución del espacio en el aula: forma de herradura o media luna para un mejor desplazamiento, para apoyar a quien lo requiera y para la mejor distribución de material didáctico.

Una persona de apoyo y asistencia visual.

Objetivo general de la innovación:

Provocar la reflexión para concientizar a los participantes sobre la problemática actual de la educación inclusiva en particular con ECDV de cualquier nivel educativo a través del aprendizaje del sistema de lectura y escritura braille con material didáctico adaptado para

trasladar a los participantes del estudio de la educación inclusiva a la experiencia real de realizar ejercicios didácticos para la alfabetización en sistema braille prescindiendo del sentido de la vista y en caso de que fuera su interés consideren desarrollar competencias imprescindibles como la alfabetización en sistema braille con uso de material didáctico adaptado y agan accesible los contenidos de aprendizaje y actividades dentro del aula para dichos alumnos.

Impacto:

Las acciones de innovación propuestas en el diseño del *Taller Didáctica del Braille* se dirigen a la comprensión, concientización y a provocar la reflexión sobre el concepto de educación inclusiva a través de la dinámica denominada, mesas de concientización, en la que apartir de sus propias experiencias y de manera inductiva,, el participante realice un análisis desde su propia persona a cerca de experiencias de inclusión y exclusión educativa, propias o ajenas hasta situarse en su contexto académico y reflexionar sobre la presencia e importancia de asignaturas relacionadas a la educación de estudiantes con discapacidad en su programa educativo e institución escolar y finalmente, hacer énfasis en la importancia y los beneficios en la educación de personas con y sin discapacidad contar con estudiantes con una formación de conocimientos en la enseñanza y aprendizajes específicos.

Efecto:

A través de la experiencia de enseñar y aprender el sistema braille de la misma manera que lo hace un ECDV, los participantes se concientizan de su percepción háptica, su escucha activa, y la verbalización de las acciones, lo cual, es un sistema y método de comunicación efectivo de enseñanza y aprendizaje. El efecto esperado es que los participantes integren en su formación académica las habilidades aprendidas en el taller y le den un mayor significado a lo que implica el modelo actual de la educación inclusiva y la educación de personas con discapacidad, efectivo para el desarrollo de técnicas, estrategias didácticas, uso de material didáctico adaptado para la alfabetización de ECDV. En ese sentido, se espera que el efecto sea la reflexión, y comprensión de lo que significa estudiar siendo ciego y la forma de desarrollar diferentes ejercicios con uso de material adaptado para la enseñanza.

Justificación de la innovación:

La innovación que se propone en el presente estudio tiene la finalidad de concientizar a los participantes sobre la necesidad que tienen los ECDV de cualquier nivel educativo, principalmente en educación básica, de tener maestros de grupo o de apoyo con las competencias necesarias para su óptimo desarrollo de aprendizaje y transitar su escolaridad sin resago educativo y que ello les garantice, ingresar a la educación media superior y superior, porque a pesar de que ya son treinta años de que se incorporaron las personas con discapacidad a la educación básica, por diversas causas relacionadas a la política, normatividad educativas, formación docente, sistema educativo, entre otras, hay un considerable índice de analfabetismo en el país, según datos del INEGI (2020) de una población de personas en condición de discapacidad de 6 269 277, el (1.2 millones) de 15 años o más no sabe escribir ni leer un recado.

La estadística destaca que el índice de analfabetismo en mujeres es más alto que en los hombres con las mismas características.

Mujeres: 707 mil

Hombres: 497 mil

Por tal motivo, se requiere que los estudiantes de educación de diferentes instituciones de educación superior se concienticen y contextualicen sobre la realidad educativa de las personas con discapacidad, en este caso, de ECDV. En la actualidad se requiere de estudiantes y profesores que amplíen sus conocimientos y desarrollen competencias de enseñanza y aprendizaje para que contribuyan desde el ámbito educativo a la disminución del analfabetismo de personas con y sin discapacidad de cualquier edad y de cualquier nivel educativo. Puesto que más allá de hacer realidad las expectativas de la educación inclusiva, es posible generar, promover y fomentar desde la educación, comunidades educativas, familiares y sociales con una cultura de inclusión social colaborativa.

Por otra parte, se hace énfasis en que la alfabetización en braille para ECDV es la puerta de entrada al mundo de las matemáticas, filosofía, arte, música, deporte y, muy probablemente, de una oportunidad de trabajo que le proporcione una mejor calidad de vida. En ese sentido, el aprendizaje y la enseñanza del braille, aunados a la especialidad de los estudiantes de educación, incrementan sus conocimientos, competencias y posibilidades laborales.

TERCERA FASE

INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Introducción a la tercera fase

Con base en la pregunta de innovación en la cual recaen los resultados de las dos primeras fases de la investigación llevada a cabo, se comienza con otro ciclo de la espiral de autoreflexión de la noción Lewiniana que de acuerdo con Carr y Kemmis (1988), comienza con la planeación, acción, observación y reflexión, seguida de nueva planeación, más acción y reflexión. "En dicha espiral autorreflexiva se revela otra cualidad dialéctica de la investigación-acción: la dialéctica entre análisis retrospectivo y acción prospectiva. En este ciclo, el momento de la «acción» es una sonda lanzada hacia el futuro: se da un paso que la reflexión por sí sola no podría justificar" (p. 194).

Lo anterior se aplica en esta última fase en la que la planeación y las acciones se orientan a dar respuesta a la ruta crítica y producir la innovación o mejora educativa de la práctica, lo cual, se observa realizando el análisis del auto registro, se concluye con un microensayo de primer orden para dar cuenta de los hechos y con base en éstos se continúa con otra planeación más acción y observación del último auto registro para concluir con el microensayo de segundo orden y la conclusión final, en la que se comentan los resultados del proyecto y si se ha logrado o no el objetivo de la investigación.

1ª sesión de innovación

Jueves 14 de marzo 2024

Duración: 3 horas

Tallerista: Lic. Salvador Medrano Sandoval

Colaborador y apoyo visual: maestro a cargo del grupo.

Sesión dirigida a estudiantes de la asignatura: Estrategias pedagógicas y didácticas para personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, de su programa de licenciatura en educación.

A manera de contexto, se considera importante mencionar que el grupo está conformado por 10 estudiantes, 9 mujeres y un hombre. La mayoría son estudiantes foráneos. Todos expresaron tener interés en estar en esa UDA para aprender estrategias didácticas y poder interactuar de manera eficiente con personas en situación de discapacidad, algunos mencionaron sentir más esa necesidad porque ya han tenido contacto y algunas experiencias con personas con discapacidad, de las cuales, recuerdan no haber podido asistirles debido a su poco conocimiento de cómo hacerlo

Por otra parte, son un grupo que ha recibido la visita de dos personas en situación de discapacidad visual, quienes son fisioterapeutas, deportistas, estudiantes universitarios. Ellos les compartieron su testimonio de vida.

En la segunda visita recibieron a una persona egresada de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato (UG), quien trabaja en un área de la U.G. relacionada con la inclusión educativa en la educación superior, y les impartió una charla con actividades de sensibilización y concientización sobre el tema de inclusión social.

Finalmente, los visitó una joven de León, Gto., quien porta síndrome de Ehlers Danlos y Trastorno del Espectro Autista. Ella compartió su testimonio de vida en relación con su educación, la cual fue de exclusión, maltrato y discriminación. No obstante, su gran sensibilidad, talento para las artes y trabajo comunitario, le han ayudado a disminuir múltiples barreras, incluso, para apoyar a personas vulnerables con o sin discapacidad.

A pesar de que comenzamos alrededor de 15 minutos más tarde, los estudiantes se mostraron siempre respetuosos, atentos y, sobre todo, incrementó su participación, motivación, interés, dedicación y entrega en las actividades didácticas.

Por otra parte, destaco la colaboración y participación del maestro a cargo, quien me apoya visualmente y con la distribución de material didáctico, la organización del aula, la operatividad tecnológica y lo que haga falta al inicio, durante y al final de la sesión del taller.

Cuarto autorregistro. Sesión de innovación

1º Momento:

Tallerista: Bueno, miren, pues vamos a comenzar. Como les comentaba, este taller es de la práctica del sistema braille, pero pues es un poquito más que eso. Vamos a revisar también parte de la teoría de los sistemas de aprendizaje que desarrollan las personas con discapacidad visual y hacer la práctica. El objetivo es que aprendamos y que pierdan el miedo. No es una cuestión tan compleja y espero que aprendan que se les queden algunos aprendizajes, que conozcan la manera de enseñarle a una persona ciega, ese también es el objetivo.

De inicio, quisiera establecer un puente de comunicación con ustedes que sea una regla para todos nosotros, para comunicarnos. Esa regla consiste en la localización sonora. Como yo no los puedo ver a ustedes, no sé exactamente en dónde están, utilizo una técnica que es de localización sonora, para ubicar en dónde están, a qué distancia. Yo hago sonido en la mesa y les pido que ustedes se presenten haciendo sonido en su mesa, pero con sus ojos cerrados, cierren sus ojos, por favor, me van diciendo cómo se llaman. Por favor, no olviden esa

regla. Esta regla, nos va a servir para cuando alguno de ustedes tenga una duda, una pregunta o quieran hacer un comentario, toca en su mesa, dice su nombre y los demás nos detenemos, nos callamos para escuchar al compañero o compañeras que quiera comunicarnos lo que desea. Si tienen preguntas, si quieren pedir algún material, etc., hacen sonido en su mesa, siempre que se quieran comunicar o decirnos algo sal, ¿sí fui claro?

Aos: Si

Tallerista: Ok, entonces miren, vamos a empezar, presentarnos, voy a empezar yo y después por acá, por mi lado izquierdo, que oigo la voz de un caballero y hasta que terminen, sale, me hacen favor de cerrar sus ojos para que les haga sentido y empiecen a pensar, a practicar la localización sonora para ubicar quién va a tocar en la mesa, para saber en dónde se encuentra.

Va, yo me llamo Salvador y bueno pues en este día vengo a enseñarles a practicar el sistema braille y a desarrollar otro aprendizaje, a ver qué tanto les puedo comunicar del sistema braille, sale, entonces, ¿quién sigue?

Yo me llamo, Ao,1., ajá, ¿qué más vamos a decir?

Tallerista: Bueno, ¿puedes decirme cuál es tu área de especialidad y qué quieres estudiar?

Ok. yo soy Ao-1, este, me especifico, estoy en las áreas de desarrollo curricular, gestión y política educativa y desarrollo comunitario, pero me enfoco más que nada en la educación no formal y en los procesos de educación continua, enfocado principalmente en habilidades para el trabajo.

Tallerista: Ok. Muchas gracias. /Repito el nombre del estudiante, refiriéndome y dirigiéndome hacia él por su nombre con la intención de que reafirme que si se llama así y él lo afirma y continuamos/.

Tallerista: Ok. Miren ya se, por favor ahora, tú y todos mejor díganme también porque decidieron entrar a estudiar barreras para el aprendizaje, sí esta materia, de estrategias pedagógicas y didácticas para las personas que enfrentan barreras, sale, entonces otra vez ¿me puedes decir por qué entraste a estudiar esta asignatura?

Ao-1 Ok. yo decidí entrar a esta materia principalmente porque dentro de mis actividades extracurriculares, apoyo a la Cruz Roja y a los Bomberos aquí en Guanajuato, a impartir cursos en escuelas, y en diversos eventos conjuntos en donde vamos a las escuelas, y donde invitamos a comunidades. Y ya en más de una ocasión, me tocó que me encontré con niños y con personas que presentan

barreras para el aprendizaje de diversos temas, y la verdad es que yo a pesar de que estaba en esta licenciatura, no tenía ninguna clase de herramienta, para poder saber siquiera cómo tratar de comunicarme, o no sabía cómo por dónde empezar. Es por eso que me llamó la atención esta clase.

Tallerista: muy bien muchísimas gracias.

Tallerista: ¿quién continúa por favor?

Hola me llamo Aa-2. Pues estudio psicología educativa en otra institución y me interesó esta clase porque aparte de la psicología, la educación, pues, esta otra parte que me llamó mucho la atención, y es el deporte, el deporte, sobre todo inclusivo. Y al estar en esta clase me he dado cuenta de que hay muchas cosas que todavía desconozco. Pues voy aprendiendo poco a poco a ver otras cosas que incluso en mi carrera todavía no se tienen en cuenta. Este, pues, porque es muy poco inclusiva la educación en México, y pues nos vamos dando cuenta cuando se van enfrentando, o cuando nosotros mismos vamos enfrentando las barreras, al momento de no saber cómo enseñar.

Tallerista: Muchas gracias.

Tallerista: ¿Quién continúa, por favor?

Hola yo soy Aa-3, entre a la materia porque considero que es importante, este, saber cómo incluirnos todos, y pues más si uno va para el lado de la docencia, es importante incluir a todos.

Tallerista: Muchas gracias.

Tallerista: ¿mantienen sus ojos cerrados, verdad?

Aos, si.

Tallerista: ¿Quién sigue?

Mi nombre es Aa-4, entré a esta materia porque para empezar me llamaba la atención el lenguaje de señas, y también considero que la educación debe ser para todos sin contar las excepciones y porque es muy buena estrategia vaya.

Tallerista: solamente una precisión, no es lenguaje sino lengua de señas.

Aa-4, ha perdón.

Tallerista: no hay problema, es para evitar confusiones. Muchas gracias.

Tallerista: ¿Quién sigue?

Hola yo soy Aa-5, pues me metí a esta clase porque, pues, porque más que nada para aprender las herramientas por cualquier cosa que se llegue a ofrecer, por el motivo de tener a un estudiante con cualquier discapacidad o que enfrente barreras para el aprendizaje, pues más que nada por eso, para tener herramientas.

Tallerista: Muchas gracias.

Tallerista: ¿quién más, quién sigue?

Hola yo soy Aa-6, yo me metí a esta materia porque me llamó mucho la atención porque son temas que a lo mejor yo no conocía bien, y también porque siento que esto me va a ayudar mucho para poder desenvolverme más en el proyecto de estancias de este semestre que es sobre discapacidad.

Tallerista: Muchas gracias.

Tallerista: ¿quién sigue?

Hola yo soy Aa-7, yo me metí a esta materia en blanco, o sea yo no sabía muy bien, me daba una idea, pero no sabía de qué trataba y conforme hemos ido avanzando me he dado cuenta de que es muy importante todos los temas que vemos y más porque, yo ahorita estoy como que me quiero ir a la docencia, me quiero ir a la docencia y creo que más adelante lo podré necesitar.

Tallerista: Muchas gracias.

Tallerista: ¿alguien más?

Mucho gusto, yo soy Aa-8, soy de 2º semestre. Yo metí la materia porque yo soy de Pénjamo. Pénjamo es un municipio extenso en territorio pero en población todavía es pequeño y la discapacidad sinceramente, no se habla, se ve muy poco se aísla mucho a estas personas, y en los momentos de mi vida cuando me enfrenté a enseñar a niños que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación, y que fuera de la enseñanza que me tocó asistir a una persona con discapacidad visual, pues no tenía ni la más mínima idea de lo que tenía que hacer. Me dio mucha vergüenza, mucha pena porque son seres humanos que habitan esta tierra y, por ejemplo, sé cómo tratar a una compañera de mi edad, a un niño pequeño, sé cómo tratar a una persona mayor, pero no sé cómo tratar a una persona con discapacidad.

Tallerista Ok. Muchas gracias.

Tallerista: ¿alguien más?

Hola, Chava, me da mucho gusto volver a coincidir contigo.

Tallerista: Gracias.

Mi nombre es Aa-9, me especialicé en el área de orientación educativa y diseño curricular y bueno, tomé la materia porque desde prepa había tenido la oportunidad de tener este acercamiento con personas con discapacidad, y tomé la materia porque me interesan mucho estos temas con respecto a la discapacidad, sobre todo a formarme profesionalmente porque ya he tenido la oportunidad de trabajar con niños con discapacidad, sin embargo, siento que no cuento con ese conocimiento, con esas herramientas aun, que me permitan como poder tener más apoyo hacia ellos, por eso tomé esta materia.

Tallerista: Muchas gracias, Aa-9. Gusto Saludarte.

Tallerista: Muy bien, me da mucho gusto que tengan la intención y un motivo para estar aquí en esta UDA. Espero cumplir con sus expectativas y que puedan llevarse aprendizajes que les sirvan como herramientas para enseñar, sobre todo a personas con discapacidad visual. Aunque se debe tomar en cuenta que cada discapacidad y cada persona con discapacidad es muy diferente, incluso los niños con discapacidad aprenden muy diferente uno de otro. Por eso es muy complejo, no se puede homogeneizar la educación porque es muy diversa. Hay niños o estudiantes ciegos que les gusta utilizar el braille, a otros no, hay quienes prefieren la computadora, etc. /Se escucha que se abre la puerta del salón y es una estudiante que va llegando, la saludo, le comento la dinámica de presentación que estamos realizando, se sienta y se presenta/.

Hola yo soy Aa-10, yo tomé esta materia porque ya he tenido proyectos con el profe, ya he estado con él, también contigo, Chava, y pues me agrada todo esto de la inclusión. Creo que es necesario aun seguirla fomentando, porque creo que hay leyes y todo eso que según nos habla de cómo hacer la inclusión educativa, pero aun no está tan aplicada en las escuelas. Entonces, como futuros licenciados en educación, pues creo que es importante para aportar nuestro granito de arena.

Tallerista: Muchas gracias.

Tallerista: Maestro, ¿Quieren agregar algo?

Mo: Muchas gracias, Chava, por estar aquí, con nosotros. Y bueno, pues esta materia que he tenido la oportunidad de diseñar y de buscar que sea un espacio, justamente y como ya lo dijeron y hemos platicado, aunque prioritariamente entra en el área de docencia, nos parece que entra en muchas posibilidades de aplicación, hablando de licenciaturas y demás líneas formativas, pero inclusive

en la vida cotidiana, como ya lo han comentado y ya lo han vivido, nos enfrentamos a este tipo de situaciones, y esperamos que podamos hacer algo para la inclusión social, educativa y laboral, de personas en situación de discapacidad. Y bueno, gracias a todo el grupo por estar aquí, y gracias a ti por acompañarnos el día de hoy, Chava.

Tallerista: Muchas gracias a ustedes por recibirme. Gracias. Ok, chicos, abran sus ojos, por favor, poco a poco, para que no les cale la luz. Vamos a pasar a la siguiente actividad.

Resumen del 1º Momento:

Introducción de la sesión y presentación de la técnica de localización sonora: Sonando mi nombre.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas.

Operaciones cognitivas, experimentar, inteligibilidad,

Duración de la actividad: 14 Min.

2º Momento:

Tallerista: Bueno, por ahí les envié una lectura, de la historia de la educación especial, no sé si la hicieron. Les envié esa lectura para observar los cambios en la educación especial. No es una línea cronológica del todo, porque los cambios en la educación han sucedido de acuerdo con la ideología que se va desarrollando junto con ellos, aunque, como ya lo comentaron algunos de ustedes, de que tal vez tenemos una evolución conceptual y palabras que se utilizan como la de inclusión, pero que en la parte operativa no está pasando nada, bueno, no mucho. /En este momento yo estoy dando por hecho o suponiendo que todos leyeron, y que entienden el contexto del cual estoy comentando/. Bueno, también se los comentó porque poco a poco me fui dando cuenta de que cada escuela es una comunidad educativa que se comporta de una manera distinta a otra. De tal manera que no podemos creer que si sale un programa educativo todas las escuelas lo apliquen igual, porque todos son diferentes, incluso los maestros, todo mundo es diferente. A veces hay comunidades educativas con una cultura de inclusión o exclusión, de violencia o no tienen recursos, etc.

Tienen muchas situaciones como las que estaban comentando en el inicio, incluso, en algunos municipios o comunidades en donde vivimos se sigue

señalando a algunos niños con discapacidad como personas que no pueden aprender. Entonces una de las principales cuestiones que cambiaron, es que una persona con algún tipo de discapacidad, por muy severa que sea, también aprende. Bueno, pero también tengo muy reciente todo lo que les platicó Natalia la semana pasada, porque yo también la estaba escuchando, /Natalia es una joven de 18 años de edad que fue invitada a compartir su testimonio de vida a los estudiantes. Ella padece el síndrome de Ehlers Danlos y trastorno del espectro autista; en su testimonio compartió que recibió mucho maltrato por parte de sus maestros, principalmente por que no sabían tratar a una niña con ese tipo de diagnóstico/. Y pues si se dan cuenta son casos que ahora, ahorita, en este año o el año pasado, en la actualidad se siguen dando en diferentes lugares. Entonces, bien, lo que quiero es darles la palabra a quien quiera tomarla para que nos comente lo que extrajo de la lectura, si tienen alguna opinión sobre la educación en la actualidad con respecto de las personas con discapacidad en general. ¿Qué piensan? ¿Qué les dejó esa lectura? ¿Qué reflexionaron? No es examen, me pueden decir qué piensan de la inclusión, que opinan. Este, les envié esa lectura principalmente para no estar hablando yo todo el tiempo y que se documentaran sobre la educación en la actualidad.

/Se escucha sonido en una mesa por mi lado izquierdo/.

Aa. Algo que me llamó mucho la atención de la lectura, es donde hablan de un modelo clínico psicopedagógico (1939-1992). Pues se me hace muy intensa la forma en la que plantean, este, escuelas para anormales físicos y mentales, y pues no sé, se me hace muy retrogrado el hecho de pensar, que si no aprendían de la misma manera que todos, entonces no iban a aprender. Y pues de cierta forma en la actualidad hay personas que lo siguen viendo así. Incluso, con personas que no cuentan con una discapacidad visual, auditiva física, realmente se les sigue excluyendo. Y muchos maestros cuando no cuentan con las herramientas para afrontar la situación, pues lo que hacen es echarle la culpa a la persona y pues que, a pesar de que ya hace bastante tiempo, todavía se les sigue llamando así a las personas. Pues la educación si ha ido mejorando, si ha ido, si se le ha dado otros nombres, sobre todo más respetuosos, más puntuales y pues, este, eso fue lo que me llamó más la atención.

Tallerista: muy bien, muchas gracias. ¿Alguien más? ¿Quién más quiere participar antes de hacer algún comentario? ¿Chicos, nadie? De hecho, si quieren saquen su lectura. Son citas textuales, al final les dejé las referencias de los artículos. La verdad son artículos muy interesantes que cuentan la historia y los cambios de la educación para personas con discapacidad en México. Como estaba

comentando con Aa. hay cambios en los que ya no se les dice retrasado, inválido, minusválido, tarado, cojo, manco, loco, mongol, todos esos términos, van cambiando. Yo por ahí hacía una anotación, de la que resaltaba que más o menos cuando el gobierno comenzó a abrir las escuelas para personas con discapacidad, comienza a haber un cambio. Otro aspecto a tomar en cuenta es el hecho de que se trataban las discapacidades más visibles como la discapacidad auditiva, ceguera, síndrome Down, discapacidad motriz en una mano, en un pie o ser usuario de silla de ruedas, en general era algo que se veía, pero actualmente, ¿ustedes se han dado cuenta de otras discapacidades que no se ven? ¿Cómo cuáles pueden ser?

Aa. Como el autismo que vimos con Natalia. /La estudiante que comentó, toca la mesa y dice su nombre, corrigiendo, porque no lo hizo al inicio de su comentario/. Aa. Las personas neurodivergentes.

Tallerista: comenten, sin miedo, no es examen. La discapacidad psicosocial no se ve, hay personas a quienes les cuesta mucho hablar en público y eso ya se denomina, dependiendo la magnitud, como una discapacidad. La ansiedad, la depresión, son situaciones que no se ven, como lo que desafortunadamente le pasó a Natalia, que la mandaban a la escuela y la trataban muy mal. En ese caso uno se preguntaría ¿por qué la tratan mal?, sin embargo, uno puede ser compañero de esa persona y no se da cuenta de que padece algún tipo de discapacidad. Les comento porque actualmente en la Universidad de Guanajuato hay personas con discapacidad que a simple vista pareciera que están bien. Conocí a una estudiante que tenía autismo y otro trastorno. A ella le estaba costando mucho trabajo la carrera porque como parecía estar sana, la carga académica era la misma y la evaluación también, sin embargo, cuando ella se sentía presionada, se bloqueaba y le costaba mucho trabajo terminar sus tareas. Lo malo es que como no presenta síntomas de alguna discapacidad, los maestros no le creían, le exigían sus trabajos y la evaluaban como a sus compañeros, bueno ha batallado mucho con eso pero poco a poco hay maestros que se van flexibilizando, pero bueno, ¿alguien más?

/Se escucha sonido en la mesa/. Aa. Yo tengo dos preguntas y un comentario, bueno, me pasó igual que a Aa. Cuando estaba leyendo esa cita yo dije si leí bien, si es anormales, dije ay eso es bastante agresivo, está muy feo, pero bueno. Ahora si mi pregunta. En la primera parte del modelo médico rehabilitador habla de la escuela nacional de sordos, de ciegos y para deficientes mentales, por nuestra primera visita que fue Antonio ya supimos que la escuela nacional de ciegos esta

en función, mi pregunta es, ¿la escuela para deficientes mentales sigue funcionando o se erradicó?

Tallerista: así como tal, son varias cosas las que se van cruzando a través del tiempo. De hecho esa escuela se abrió en Celaya, fue la primera en su tipo y se abrió en Celaya Guanajuato en 1915, pero con los cambios que se fueron dando, más adelante las tres escuelas se van a convertir en escuelas de educación especial, las cuales sufrieron otro cambio cuando comenzaron los cambios que le dieron paso a la educación inclusiva en la década de los 90, sin embargo, desde los años ochenta había varios servicios complementarios de la educación básica, entre ellos el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización en donde especialistas evaluaban a los niños para saber si eran aptos para la educación o no. y canalizarlos a otros servicios complementarios para después integrarlos en educación básica según fuera el caso, por lo que ese modelo educativo se conoce como modelo clínico. Se los comento porque todos vieron la película del Color del paraíso verdad, pues en Irán ese modelo educativo sigue vigente. Unos especialistas son quienes determinan si ese niño es educable o no, incluso, ni siquiera puede ir a las escuelas de educación especial, que siguen vigentes también en Irán. Lo bueno es que actualmente, organizaciones internacionales en derechos humanos están trabajando sobre los derechos de la educación inclusiva en aquel país.

Retomando un poco lo de la escuela nacional de ciegos, les pegué una cita en la que menciona el autor de esa investigación, que pasaron cincuenta años y a los ciegos se les seguía viendo de la misma manera, pero que eso había sucedido porque los directores de la escuela quienes en su mayoría eran médicos, bueno, eran médicos, porque en ese tiempo se le comenzó a dar mucho auge a la ciencia positivista, de tal manera que en ese tiempo se creía en el modelo médico rehabilitador. En ese sentido, los médicos realizaban un diagnóstico y daban terapia de rehabilitación y creían que con eso iban a curar a personas con síndrome de Down, sordas y ciegas. Sin embargo, más adelante descubrieron que la mayoría de la ceguera en México era a causa de unas infecciones que se desarrollaban a partir del nacimiento. Una de esas infecciones si no la curaban a la semana de haberla detectado, se le pasaba al otro ojo y al poco tiempo perdían los dos. Era algo tan sencillo de curar, pero para la época era muy complejo pues solo en la Ciudad de México se tenían los conocimientos para atender esas infecciones, pero no en los demás estados porque no había dinero. También se menciona en la investigación que directores utilizaban su influencia como catapulta para lanzarse por una candidatura para conseguir un cargo político.

Bueno, espero que se generen más dudas y curiosidad para que ustedes puedan entrar a cada artículo y leerlo, al final del documento les dejé las referencias de los artículos que revisé. Todos son muy interesantes porque se cuenta toda la historia de la educación para personas con discapacidad, y bueno, les envié el documento para hablar también del tema de la inclusión educativa y la educación inclusiva. ¿Qué es lo que saben sobre eso? ¿Cómo la han estudiado ustedes? ¿Qué piensan de la inclusión? ¿Qué comentan sobre eso.

/Se escucha sonido en la mesa/.

Aa. de hecho ahorita en la materia de didáctica estamos... /A la estudiante se le olvida el nombre y sus compañeras de clase le apoyan hasta que logra mencionar lo que quiere/. viendo lo del modelo de la Nueva Escuela Mexicana y el modelo de inclusión, pero como que no se mete de lleno, como para saber... ¿cómo, me explicó? /Nuevamente las compañeras la apoyan haciendo comentarios y ella secunda la información para completar su idea/. Sí, lo pone como ejes, como principios para la formación educativa, pero no da como estrategias para llevarlas a cabo.

Tallerista: ¿cuál es la diferencia entre inclusión educativa y educación inclusiva? ¿Se la saben?

/Se escucha sonido en la mesa/. Aa. Creo que una se trataba de fuera del entorno escolar, se sacaba al niño del entorno escolar y se atendía en centros como la USAER y todo eso, y se pretendía que ahí recibieran el apoyo, o pues una mejor formación y después se volvían a integrar al entorno escolar. Y creo que la otra se le dan las herramientas a los maestros para que al alumno ya no lo saquen del entorno escolar y que empiece a recibir estrategias o la educación adaptada en cierta forma con la adaptación curricular, dentro de la misma institución.

Tallerista: muchas gracias. Ese modelo educativo se llamaba modelo de integración para personas con necesidades educativas especiales y tenía algunas variantes como esa. Dentro de la misma escuela había un salón en el que niño estaba ahí aprendiendo braille, y ya cuando más o menos lo consideraban, lo pasaban a un salón, a primero, segundo o tercero con los demás niños, en la actualidad eso sigue existiendo. Meternos al estudio de todo eso requiere mucho tiempo y por eso les envié la lectura, para que se contextualizaran sobre la mayoría de esos aspectos. ¿Tienen un cuaderno y un lápiz a la mano? Les voy a dictar y lo apuntan por favor.

/Se escucha sonido en una mesa. El sonido es generado por el maestro a cargo/.

Tallerista: ¿algún comentario, maestro?

Mo. si Chava nada más en lo que sacan sus cuadernos, dos comentarios. Uno, seguramente ahí podrán explorar más en esas citas que nos manda Chava y algunas situaciones ya las hemos comentado o las seguiremos comentando, por la pregunta que hacia Aa. ahorita lo relaciono. Uno el asunto del CAM, El *Centro de Atención Múltiple*, que es en lo que se convirtieron las escuelas de educación especial, que tenían una dirección digamos muy particular hacia las diferentes discapacidades. Por ejemplo, había una escuela de educación especial Luis Braille que, como ya se imaginarán, era para la atención para personas con discapacidad visual. En León había una escuela de educación especial llamada Eduardo Seguí que es uno de los precursores que atendieron a niños con discapacidad intelectual, entonces, por lo que preguntabas, ese era prácticamente el énfasis, escuelas de educación especial con atención a alguna discapacidad en particular. Ahora, lo que son los Centros de Atención Múltiple, pues más o menos sigue igual, enfocados hacia una situación de discapacidad. Por ejemplo, el de León se transformó en Centro de Atención Múltiple Luis Braille, entonces aunque se supone que está abierto a las diferentes discapacidades pero con énfasis a la discapacidad visual, y bueno, así como vieron los diferentes momentos ya seguirán comentando y viendo eso, al final del documento recordarán como viene lo que ahorita comentaban, lo que es la integración y después la inclusión, y que a reserva de tantas discusiones que hay al respecto y que también hemos comentado, pues lo que se busca es que los niños estén en la escuela regular, que también como ya hemos dicho y recuerden la nota que pusimos por ahí en el pintarrón, escuelas de educación especial vs inclusión educativa o niños en escuela regular, que no ha sido de lo más afortunado y ahí es parte de lo que se comenta por las condiciones en las que se van incluyendo, por la preparación de los maestros, y todo eso, pero bueno, esta excelente el resumen que hace Chava a partir de citas textuales, véanlo.

Y el último comentario es que, y lo acabo de poner ahorita apenas, es que todas esas referencias que pone Chava al final del documento, que son alrededor de seis me parece, los documentos completos los acabo de poner en una carpeta en Teams, de los que Chava utilizó para hacer esas citas, para que ahorita que se estén aburriendo en vacaciones, pues sacan su teléfono y ahí pueden ver, profundizar en algunas de esas lecturas que están bastante interesantes y que ahí viene de donde Chava nos hizo favorzote de extraer citas textuales que consideró relevantes, pero para que no se queden con las ganas de leer, si quieren saber más, ahí están los documentos en extenso. Nada más el comentario Chava gracias.

Tallerista: si Maestro.

Tallerista: muy bien chicos les voy a dictar la definición de la inclusión educativa, una de las definiciones que se fue construyendo en la década de los noventa.

La inclusión educativa es el derecho que tienen todos y todas a la educación, sin distinción de color, lugar de origen, etnia, lengua, tipo de discapacidad, preferencia afectivo sexual, entre otras situaciones. Entonces, en ese sentido, ese derecho se fue construyendo de esa manera por los cambios que se venían dando en la educación y para incorporar a los niños de la educación especial, a esa acción le llamaron justicia social y era para ya no mantener a los niños segregados en escuelas de educación especial, las cuales se mantenían trabajando bajo un modelo clínico, es decir, ciegos con ciegos, sordos con sordos y así sucesivamente /termina el dictado/.

Las personas con las discapacidades, digamos más visibles, estaban separadas por tipo de discapacidad, igual los niños con síndrome Down, incluso, hubo gente que ahí creció, que ahí se hicieron adultos en esas escuelas. Bueno, entonces cuando se dio el cambio se creo ese derecho, que quiere decir esto, que aquí, así como esta el Mo., él puede estar dando su clase y de repente llega Chava y le dicen, Mo. aquí esta su nuevo alumno y pues, usted sabe cómo lo va educar, usted se va a encargar de adaptar lo que tenga que adaptar o de aprender lo que tenga que aprender para que lo enseñe. Ese es el derecho, no pueden rechazar a ningún niño con algún tipo de discapacidad, preferencia afectivo sexual, etc., no se puede rechazar a nadie de la escuela, se tiene derecho a ingresar.

Ustedes se han dado cuenta o si se fijan ustedes en sus comunidades, estados de origen, municipios, ciudades, que hay gente que todavía esconde a sus hijos o no los lleva a la escuela o que también han sido rechazados de las escuelas, principalmente porque, porque el maestro no está preparado, porque no sabe cómo hacerle para que aprendan, porque la escuela no tiene recursos, etc. En ocasiones yo lo que les he comentado es, que más que una preparación, se necesita voluntad y sí, conocimientos para atender a niños con discapacidad. Entonces queda claro que el derecho es que no se puede rechazar a ningún niño por su tipo o aunque no tenga discapacidad, si es de otro país, migrante, se le tiene que brindar la educación porque es su derecho como mexicano, como ciudadano, como niño, como habitante de la ciudad país región, ese es el derecho de la inclusión educativa.

Bien entonces ahora vamos con la definición de la educación inclusiva. La educación inclusiva se propone satisfacer las necesidades de aprendizaje de

niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, poniendo énfasis en los más vulnerables y en riesgo de exclusión y marginación /termina el dictado/.

¿Alguien me puede hacer el favor de leer la definición? /Una Aa. Rápidamente me lee nuevamente la definición que les dicté y continúo/. Alguien que me diga, por favor, ¿qué piensa de esa definición, cómo la ve, cómo la comprende, cómo la entiende? Por acá, /menciono el nombre de un estudiante/.

Ao. Yo considero que, tal vez, comparándola con la definición anterior, siento que la definición anterior va enfocada a un, tenemos que estar todos, mientras que la segunda definición nos acerca más al aspecto, de ya tengo el problema no puedo dejarlo ir, mi deber es no dejarlo ir pero aun así, siento que, lo veo como muy general.

Tallerista: gracias Ao. ¿Alguien más?

/Se escucha sonido en la mesa/.

Aa. Pues yo lo veo como una comparación con el nombre de la materia de estrategias pedagógicas para personas que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y creo que a eso se refiere la educación inclusiva, que es satisfacer las necesidades de, pues de cada niño pero aquí se identifica justamente con los que están en riesgo de exclusión, como lo que venía en la lectura, niños con discapacidad, de diferente etnia o que tenga como ese peligro de ser tratado diferente por sus compañeros, por sus maestros o hasta por sus padres.

Tallerista: muy bien, muchas gracias. ¿Alguien más?

/Se escucha sonido en la mesa/. Aa. Pues yo la inclusión educativa la veo prácticamente como nos la definió, como el derecho, sin importar todo lo que nos dice, la lengua, de dónde veníamos y todo eso. Tallerista:

Tallerista:¿Y la educación inclusiva?

Aa. Pues esa, pues ya es como más, o sea, si es como el derecho, pero como con ciertas condiciones, este, hay este, se me fue la palabra, pero como con estrategias.

Tallerista: Muchas gracias: ¿Alguien más? Un último comentario.

Aa. La primera, igual la de inclusión educativa, como ya lo comentaste, pues es el derecho para todos. Y la educación inclusiva yo la veo más como, cada persona tiene sus propias características, sus necesidades. Entonces, yo siento que va más enfocada a diseñar, como mencionaba la compañera, que a crear las

estrategias que cubran esas necesidades de cada persona, de niños, jóvenes y adultos.

Tallerista: Muchas gracias.

Tallerista: Ok. Retomando un poco, primero se creó el derecho a la educación para pasar a los niños de la educación especial a la inclusión educativa, no se pueden discriminar, excluir o rechazar de la escuela. El segundo vino el modelo de necesidades educativas especiales y más adelante ese concepto va a cambiar al de barreras para el aprendizaje y la participación.

La creadora de las necesidades educativas especiales fue una inglesa, Mary Helen Warnock. Ella hizo un estudio de cuatro años junto con un comité de especialistas en Reino Unido y parte del comité viajó a otros países observando cómo se daban las prestaciones de los servicios de educación especial a los niños con alguna discapacidad. Después de ese estudio de cuatro años, sale el informe con poco más de 220 sugerencias para cambiar el sistema educativo y la forma de educar a los niños con discapacidad y también desarrolla tres tipos de integración, no lo voy a explicar para resumir. De las sugerencias algunas se toman como principios uno de ellos es que ningún niño con discapacidad se debe considerar como ineducable, otro era hacer un diagnóstico se fuera posible antes de los cinco años para comenzar con un proceso de intervención y posteriormente de integración educativa en alguna escuela de educación regular.

Bueno, la intención de crear el modelo de necesidades educativas especiales era para adaptar un sistema específico de aprendizaje para ese niño en particular, si tiene discapacidad visual, si no tiene una mano, si no tenía las dos manos, porque existen todos esos casos, entonces cómo adaptarle un sistema para ese niño que no puede escribir, ese era el objetivo de ese modelo, sin embargo, lo que cambió fue que a los niños de educación especial les decían niños especiales o niños con necesidades educativas especiales. No sé si se han dado cuenta que el papá en vez de que diga, miren este señor que les está hablando se llama Salvador, le gusta la música, le gusta leer, las hamburguesas o situaciones así, lo presenta a uno como una persona especial, que quiere decir, que tiene discapacidad, hay quienes les dicen angelitos, como si la identidad de la persona fuera la discapacidad. Sin embargo, en la realidad somos personas con discapacidad a quienes hay que buscarles un sistema adecuado para sus necesidades de aprendizaje para que desarrolle su aprendizaje. Entonces, lo que sucedía era que se creía que, a causa de la discapacidad, el niño no podía aprender, yo ya estoy en la maestría, y créanme es muy duro estudiar ciego, pero si se puede, yo sé utilizar la computadora.

Por otra parte, Tony Booth y Mel Ainsco crearon el libro Índice para la inclusión, el cual es una guía que ayuda a estudiar una comunidad educativa, su contexto para mejorar la interacción, disminuir las barreras para el aprendizaje y promover una cultura de inclusión. Los autores cambian el concepto de necesidades por el de barreras para el aprendizaje y la participación porque mencionan que no solamente los niños con discapacidad tienen necesidades educativas especiales, sino que todos los niños tienen necesidades, por lo que enfrentan barreras para el aprendizaje, las cuales se deben detectar para disminuirlas en la medida de las posibilidades de cada comunidad educativa. El nuevo concepto fue bueno, pero por otro lado perjudicó a las personas con discapacidad porque si ya se les destinaban recursos para sus materiales, con el nuevo concepto que se hizo general se les recortaron los recursos, ya que no solamente se le tenía que apoyar a la comunidad con discapacidad sino a todos los estudiantes de una comunidad educativa.

De manera puntual, en el 2013, el modelo de inclusión, igualdad y equidad social promueve la política de la igualdad y eso amplía el trabajo para las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular /(USAER), bueno, en realidad eso ya venía sucediendo. El servicio de USAER funciona así, si tú eres maestro y recibes a un niño con discapacidad en tu salón, solicitas el apoyo al USAER o, si tu escuela cuenta con maestro de apoyo, te asiste y te indica cómo trabajar y las adecuaciones que debes realizar para ese niño. En Guanajuato hay 7 USAER y un Centro de Atención Múltiple (CAM). Cada USAER tiene un psicólogo, un terapeuta de lenguaje, un trabajador social y de ocho a diez maestros de apoyo, quienes trabajan de manera permanente en una escuela y en ocasiones, también podrían ir a otra escuela si está en sus posibilidades. La situación es que no hay suficiente personal para atender a niños con y sin discapacidad de manera muy óptima, por el tamaño de la población educativa, eso está sucediendo hasta la fecha. Sin embargo, hay escuelas en las que la USAER no tiene presencia, por ejemplo, en las escuelas rurales o más alejadas de la ciudad.

Por otro lado, como les decía el Mo. en el CAM cuando hay un niño que presenta sordera, ceguera o síndrome Down, tres situaciones de discapacidad en su mismo organismo, los especialistas que están en el CAM le realizan un examen psicopedagógico y le diseñan y le adecúan el sistema de aprendizaje de educación regular que el niño va a ir desarrollando en la medida de sus posibilidades, lo tratan de ir educando junto a sus demás compañeros, pero con el programa que diseñaron específicamente para él. También les enseñan a desarrollar habilidades para encender un microondas, tejer, carpintería o algo en

lo que después, puedan autoemplearse porque no van a ser niños toda la vida. Esa es otra de las cuestiones, no es que solamente se estudie la inclusión educativa o que los docentes tienen que educar a esos niños, se trata de una vida, que en algún momento se va a enamorar, se va a querer casar, va a sentir lo que ustedes como adultos o jóvenes sienten, va a tener ganas de jugar un deporte, va a tener ganas de entrar a una licenciatura, la que él o ella elijan, pero si los maestros no tienen esa preparación o la escuela le niega su registro, pues él ya no va poder desarrollar sus habilidades para aprender, hay padres que los sobreprotegen mucho, hay otros que se van al extremo y los abandonan, está todo ese tipo de situaciones, pero al final, dependiendo de su educación puede representar un problema o no para la sociedad o pasar a la lista de analfabetismo de personas con discapacidad del país.

Bueno chicos hasta aquí le vamos a dejar a lo de la lectura y como contextualización, aunque espero que les de curiosidad y les queden muchas dudas para que se internen en el estudio de la educación inclusiva y se den cuenta del por qué no se ha podido consolidar del todo la inclusión, la formación para los maestros, incluso, ustedes en el inicio mencionaron que por eso tomaron la materia, para tener herramientas y saber cómo enseñar a esa comunidad. Claro que ustedes pueden hacer mucho, vean cómo ha cambiado la representación de las personas con discapacidad. Antes eran solamente pordioseros, mendigos, malvados, entre otros aspectos muy negativos; ahora se pueden ver como atletas, pueden tener su propio negocio, son YouTubers. /Se escuchan risas de los AOs/. en serio, ¿no los han visto? Hay de todo en la actualidad, bueno, para terminar, ¿tienen algún comentario, chicos, maestro? /Se escuchan rumores de los estudiantes y maestro respondiendo en voz baja no, no/.

/Se escucha sonido en la mesa/.

Ao. A mi si me gustaría comentar que una estrategia de este estilo debe involucrar, tanto mucha organización, como mucha planeación por parte de los docentes pero también de todos los administrativos, y que tal vez la falta de una estrategia conjunta, puede, si ser parte culpa de... bueno no más bien, quitarle toda la culpa a los docentes y más bien pensar que se debe elaborar, tanto del aspecto administrativo pero que debe salir de una política pública para tener realmente el peso que debería tener, y buscar no tener esta exclusión de las zonas más alejadas. Incluso es un problema que encontramos, que se medio trata, en la educación convencional que se trata de manejar con los telebachilleratos, pero que, por las dificultades de acceso físicas y geográficas, incluso complica que los

docentes rurales o de telebachillerato se puedan trasladar fácilmente. Y pues si no tenemos, si de por sí batallamos para enseñar a personas que más o menos se comunican como todos nosotros, veo aun más complicado comunicarse con personas que no se comunican como nosotros, a quien no le podemos escribir en el pizarrón, que no le podemos hablar como lo hacemos normalmente o con una escritura o con diagramas, porque no le va a representar tanto como a nosotros.

Tallerista: pues sí, la responsabilidad de la inclusión es de los estudiantes, sobre todo si tienen un compañero con discapacidad, pues se encargan ustedes y cuidado si lo discriminan. Si se dan cuenta en los rally o talleres de inclusión, el director no está, no están los administrativos, en fin, es por eso que es muy interesante todo ese tipo de situaciones, porque ustedes pueden generar rally, talleres de inclusión en donde participen toda la comunidad educativa, para que todos se concienticen de la inclusión.

Resumen del 2º Momento:

Revisión de la lectura de la historia de la educación para personas con discapacidad.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente supuestos. Prioritariamente certezas.

Operaciones cognitivas: Experiencias e inteligibilidad

Duración: 55 Min.

Tiempo total de la sesión: 187 Min.

A manera de conclusión del presente registro, se presenta el cierre de las actividades de la sesión.

7º Momento:

Cierre, evaluación y valoración de las actividades: socialización de los comentarios de los estudiantes sobre su experiencia en la sesión del taller.

Duración de la actividad: 20 Min.

Para no repetir, se excluye la actividad del trabajo de pares maestro-alumno-maestro para aprender lo básico del Braille y enseguida se anotan de forma textual comentarios de participantes:

Aa: “Primero lo hice ubicarse en la regleta, bueno, previo a eso, lo hizo con el cuadrado más grande, Tallerista: se llama punto generador. Aa: Bueno, con el

punto generador. Primero fue ubicando los orificios y fue memorizando la ubicación, que estaba en vertical, que comenzaba de izquierda a derecha y luego, cuando dominó la parte más grande, lo hizo con la regleta, pero en una forma más pequeña.”

Aa: “Yo primero le expliqué que se leía de derecha a izquierda y cómo se escribía, pero poniéndole el dedo en los cuadritos del punto generador. Y con el punzón también los estaba marcando, primero fue con el dedo y luego ya después con el punzón los empezó a marcar, y luego ya cuando nos dió la regleta, ya ella solita, bueno, primero le dije que aquí en los espacios que sintiera con la uña, que se sentían como los bordecitos, y ya también sintió los huequitos, después puso la hoja de papel y ya se fue guiando con el punto generador y después lo marcaba en el papel con el punzón.”

Comentarios de quienes fueron estudiantes ciegos en el juego de roles:

Ao: “Este, bueno, yo desde el inicio ya había, bueno, ya conocía lo que era el braille y pero nunca lo había, digo, había visto los dibujos, bueno, la imagen que ahorita tienes en pantalla, no, de lo que se supone que representaba, pero de repente yo encontraba cositas en braille, y yo decía, no cómo le hace la gente para leer estas cosas, se ve como muy, muy difícil, pero la verdad, es que, ahorita que ya me tocó hacerlo, no se si ayudó, que yo lo acababa de hacer y que yo tenía un breve recuerdo de lo que acababa de escribir o si ayudó más, este que realmente como que estaba concentrado y que ya llevaba un rato con los ojos tapados, y pues eso era lo único que yo podía estar experimentando, pero por todo eso me fue más fácil la lectura del mismo, no sé, fue como muy bonito. Y pues también agradecer a mi compañera, que fue como muy paciente, muy explicativa en cada uno de los aspectos que tu le ibas enseñando a ella y que ella trataba de explicármelos de manera verbal.”

Aa: “Pues igual que mi compañero, al inicio, fue un poco difícil, pero ya después vi cómo lo que tenía a la mano, por así decirlo, y con el punzón se me hizo fácil ubicar los puntitos porque también se asemeja al dominó, y después ya se me hizo fácil.”

Aa: “Yo fui alumna de mi compañera, ella es una gran maestra, fue muy paciente conmigo, me hizo sentir como a los niños en preescolar, hacía un mini-avance y me lo celebraba, hacía un puntito y me decía, muy bien, vas muy bien. Se lució. Me acostumbré mucho al punto generador, me gustó así en grande y es que si lo podía sentir con los dedos, y yo era muy feliz, pero luego cuando cambiamos a la regleta, para empezar puse mal la hoja desde la primera vez, se movía toda y la

tuvimos que acomodar, y después, ya hasta ahorita que estoy viendo la regleta, veo que no hay como que una línea entre, en los seis puntitos y nada más es el contorno de la ventanita y pues yo me desesperaba porque yo decía cómo identifico el punto uno del cuatro, no sentía una división y pues estaba enojada por eso pero, ya después dije, no hay división. Siento que mi compañera me ayudó mucho. Yo le decía, si me moví bien, bueno, al final escribimos bien mi nombre.

Tallerista: Los felicito a todos porque escribieron su nombre muy bien. Quiero decirles que es la primera vez en más de dos años que tengo dando *Talleres de Braille*, que todos escriben bien su nombre, pero también es la primera vez que quienes fueron estudiantes ciegos escriben bien su nombre sin ver, y lo hicieron con apellido y con mayúscula, la verdad, es la primera vez que hay este resultado. Los felicito por su paciencia y dedicación. Es el resultado de que tuvieron una maestra que los guió, orientó y les dio las indicaciones muy bien, y que los estudiantes ciegos también estuvieron muy atentos para hacerlo bien y sin ver. Muy bien, chicos, muchas gracias.

Tallerista: Bueno, para terminar, les quiero comentar que en el proceso que estuvieron aprendiendo, pusieron en práctica todo lo que hacía Mohamad /Mohamad es un niño ciego, protagonista de la película, El color del paraíso que los estudiantes ya habían escuchado en versión audiodescrita para ciegos y también vieron la película en video/. Entraron en función todos sus sistemas de captación de aprendizaje que ya también revisamos. Estuvieron aprendiendo un proceso metodológico de enseñanza para personas con discapacidad visual, el cual, dependiendo de la edad de la persona, van a ser los ejercicios que ustedes van a realizar para estimular su motricidad fina, gruesa, su percepción háptica y los sistemas que estábamos viendo. De tal manera que cuando vayan a enseñar a un niño ciego, primero hagan un diagnóstico de sus habilidades de captación de aprendizaje y ustedes mismos diseñen las estrategias y el método a seguir, incluso ustedes también pueden diseñar su propio material didáctico, ya que conocen las características y la manera de utilizarlo. El objetivo es comenzar de lo más fácil a lo más difícil, que es escribir con una regleta y el punzón. Bueno, chicos, con eso cerramos. Muchas gracias.

Citas textuales de la reflexión solicitada a los estudiantes como retroalimentación final:

Ao. " En general, considero que esta es una excelente actividad, fácil de replicar - pensando en el objetivo de replicar y aumentar la comunicación de estos temas para poder aumentar la inclusión social- y que me gustaría que se pudiera llevar a cabo con más personas, en especial considerando nuestra licenciatura. Y en lo que corresponde al contexto social, me sorprende que sea una habilidad que no sea más común que conozcamos de forma habitual en la población."

Aa. " Me resultó una clase muy completa, pues se vio desde la teoría hasta la práctica y también se solucionaron las dudas que surgían en el momento. He participado en algunas otras clases que usan otra metodología para la enseñanza del braille y esta me gustó mucho. Como papel de maestra y tener que enseñar a un estudiante ciego desde cero, me hizo sentir allegada a una futura situación en la que podría estar con una persona con discapacidad, y todo lo que hemos aprendido lo pondré en práctica, haciendo observaciones en mis errores y lo que podría mejorar."

Aa. " Me parecía algo interesante que nos han hablado de las distintas formas de aprender, o estilos de aprendizajes, si somos más visuales, mas auditivos, mas kinestésicos o como al momento de la alfabetización se utiliza sobre todo el sentido de la vista ya que el cerebro de manera natural buscaba la identificación, asociación, significación e imitación de lo que se requiere aprender para lograr un buen procesamiento cognitivo y por lo tanto un buen aprendizaje; sin embargo ¿Qué pasa con aquellas personas que tienen una discapacidad visual?"

Aa. " En mi caso, me enseñaron. Fue un proceso completamente atípico, es de las cosas que más me han sacado de mi zona de confort, pero aprendí mucho más que sólo el sistema braille. Fue una lección de confianza, empatía y paciencia."

Valoración de la sesión:

Cabe destacar que por primera vez los estudiantes que en el juego de roles fueron estudiantes ciegos, escribieron con los ojos cubiertos su nombre con apellido en braille correctamente, gracias a la buena interpretación del alfabeto y apoyo de su maestro guía. El resultado obtenido me indica que el proceso metodológico para el aprendizaje y enseñanza del sistema de escritura y lectura Braille que he desarrollado y creado con ese objetivo, es funcional, sobre todo cuando se hace énfasis en el desarrollo y enfoque de los sistemas y canales de captación de aprendizaje que desarrollan los ECDV durante la práctica de aprendizaje de la escritura y lectura braille.

Derivado de lo anterior, es importante resaltar que, si los estudiantes demuestran desarrollar sus habilidades en dos horas para hacer ejercicios didácticos y actividades que no habían experimentado anteriormente, y lo hicieron bien, si se prolonga el tiempo de práctica, pueden

mejorar en múltiples aspectos de la enseñanza y aprendizaje dirigida a estudiantes con discapacidad visual.

Por otra parte, me resulta importante mencionar que, a pesar de percibir un poco pesado el inicio de la sesión, debido a que los estudiantes no revisaron completamente las lecturas previamente asignadas para hacer un poco más fluido y participativo el comienzo de la sesión, se resaltan el respeto, el interés y su participación. La finalidad de revisar más a fondo la historia y el contexto actual de la educación para las personas con discapacidad fue contextualizar y mantener el enfoque de informarse y vincular conocimientos de aprendizaje y enseñanza específicos para la alfabetización y educación de personas con discapacidad visual, con su formación académica y su licenciatura en educación, aspectos fundamentales para promover el aprendizaje significativo en los participantes.

Matriz de datos

La siguiente información presenta la matriz de datos de los resultados del análisis del registro de la primera sesión de innovación.

1º Momento:

Introducción de la sesión y presentación de la técnica de localización sonora: Sonando mi nombre.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas.

Operaciones cognitivas, experimentar, inteligibilidad,

Duración de la actividad: 14 Min.

2º Momento:

Revisión de la lectura de la historia de la educación para personas con discapacidad.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente supuestos. Prioritariamente certezas.

Operaciones cognitivas: Experiencias e inteligibilidad

Duración de la actividad: 55 Min.

3º Momento:

Presentación: Sistemas de captación de aprendizaje de las personas con discapacidad visual con base en algunas características de la teoría neurocientífica de plasticidad cerebral y neurodidáctica del sistema braille.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente supuestos

Operaciones cognitivas: inteligibilidad

Duración de la actividad: 27 Min.

4º Momento:

Dinámica de animación sociocultural, juego de roles de maestros y estudiantes ciegos.

Práctica de técnicas y estrategias de descripción y preescritura para estimular la escucha activa y el desarrollo de la percepción háptica con el uso de material didáctico adaptado y explicación de la estructura y composición del sistema braille para enseñar y aprender a escribir en dicho sistema.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas

operaciones cognitivas: experimentar, entender, comprender y verificar.

Duración de la actividad: 28 min

5º Momento:

Enseñanza y aprendizaje de la interpretación de los caracteres y combinación para formar las letras del alfabeto, uso de material didáctico específico y primeros ejercicios de escritura y lectura del sistema braille.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas

Operaciones cognitivas: experimentar, entender, comprender y verificar

Duración de la actividad: 32 Min.

6º Momento:

Evaluación y revisión de habilidades didácticas y aprendizaje de escritura y lectura, empleando material específico adaptado para escribir de manera correcta su nombre en el sistema Braille, usando un antifaz y el apoyo de un guía.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas

Operaciones cognitivas: experimentar, entender, comprender y verificar

Duración de la actividad: 11 Min.

7º Momento:

Cierre, evaluación y valoración de actividades a través de la socialización de comentarios de los estudiantes sobre su experiencia en la sesión del taller.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas.

Operaciones cognitivas: experimentar, intelegir, comprender y verificar

Duración de la actividad: 20 Min.

Tiempo total de la sesión: 187 Min.

Microensayo de primer orden

Introducción

Con base en el análisis reflexivo del registro de la primera sesión realizada con el objetivo de producir una mejora o innovación educativa con respecto de la concientización de la educación inclusiva y articularla con las habilidades didácticas para favorecer la inclusión, participación, la alfabetización y educación de los estudiantes con discapacidad visual (ECDV) que ingresen a educación básica o superior.

Asimismo, se tiene como apoyo la matriz de datos que se obtuvo del mismo registro, para relatar las experiencias consideradas relevantes debido a que fueron previamente planeadas en relación con la ruta crítica y la pregunta de innovación.

Contexto

La sesión se aplicó el 14 de marzo del 2024 en un horario de las 15 a 18 Hrs. El grupo está conformado por 9 mujeres y un hombre; la mayoría de ellos son foráneos. Los participantes son estudiantes que cursan la asignatura Estrategias pedagógicas y didácticas para personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en una licenciatura en educación.

Cabe destacar que antes de la sesión del taller los estudiantes ya habían recibido la visita de tres personas con discapacidad (PCD), un matrimonio en situación de discapacidad visual y de una joven que porta síndrome de Ehlers Danlos y trastorno del espectro autista. Las tres personas antes mencionadas compartieron con el grupo su testimonio de vida en diferentes aspectos, de los cuales se resalta el educativo por lo relacionado con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a las que se enfrentaron y que las dos personas con

discapacidad visual se continúan enfrentando en su educación formal, ya que en la actualidad están estudiando la licenciatura en psicología social.

Resulta importante tomar en cuenta el contexto anterior, por la influencia que podrían tener los testimonios de las personas antes mencionadas en la concientización de los estudiantes sobre lo que representa la educación en diferentes niveles educativos para las PCD, ya que en la ruta crítica se plantea que los participantes del taller de braille deben vincular tres niveles de habilidades didácticas específicas para el aprendizaje y la enseñanza del sistema braille con la concientización de lo que implica la educación inclusiva para articular e integrar los conocimientos y habilidades a desarrollar en la sesión con la formación académica de los estudiantes.

Derivado de lo anterior, se formuló la pregunta de innovación de la siguiente manera: ¿A través de qué estrategias y contenidos el profesor de didáctica del braille puede favorecer el paso de los estudiantes del nivel de habilidades de enseñanza y aprendizaje del sistema braille al nivel de concientización del modelo de educación inclusiva en el contexto educativo y facilitar con ello la inclusión y participación dentro del aula de ECDV mediante la alfabetización del sistema braille y habilidades subsecuentes?

En correspondencia con la pregunta de innovación, se elaboró la planeación de la sesión, en la que se incluyeron en los contenidos dos lecturas. Una relacionada con la historia y actualidad de la educación para las PCD y la segunda con lo concerniente a los sistemas de captación de aprendizaje que desarrollan los ECDV y la teoría de la plasticidad cerebral, con las cuales se tiene el objetivo de trasladar a los estudiantes participantes del nivel de habilidades al de concientización y contextualización de lo que implica la educación inclusiva, para que los participantes estimen que los conocimientos de aprendizaje y enseñanza del *Taller de Braille* les ayudarán a educar y alfabetizar a un ECDV en caso de que lo requieran, o en caso de que sus funciones como licenciados en educación se desempeñen en otra área, tengan los conocimientos para contribuir con la disminución de las BAP que enfrentan dichos estudiantes.

Ao-1 Ok. yo decidí entrar a esta materia principalmente porque dentro de mis actividades extracurriculares, apoyo a la Cruz Roja y a los Bomberos aquí en Guanajuato, a impartir cursos en escuelas, y en diversos eventos conjuntos en donde vamos a las escuelas, y donde invitamos a comunidades. Y ya en más de una ocasión, me tocó que me encontré con niños y con personas que presentan barreras para el aprendizaje de diversos temas, y la verdad es que yo a pesar de que estaba en esta licenciatura, no tenía ninguna clase de herramienta, para poder saber siquiera cómo tratar de comunicarme, o no sabía cómo por dónde empezar. Es por eso que me llamó la atención esta clase. (Fragmento de Registro relacionado con lo anterior)

De tal manera que el propósito de la sesión se enfoca en la mejora o innovación educativa, que en palabras de Barraza (2013) se define como “un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral” (p. 15).

En ese sentido, y desde el enfoque crítico progresista expuesto por él, en este taller se aborda la innovación desde la perspectiva de la resolución de problemas existentes en la educación de ECDV.

De tal manera que para lograrlo se han realizado un conjunto de acciones deliberadas y sistemáticamente desarrolladas con la finalidad de lograr un cambio duradero y que sus efectos sean considerados una respuesta integral con un impacto positivo en este caso, en la formación académica, habilidades didácticas, concientización y conceptualización sobre la educación inclusiva de los estudiantes participantes del taller, con la posibilidad de lograr un cambio duradero en las acciones educativas dentro del aula y en consecuencia, el currículum y la cultura de la comunidad educativa.

Tomando en cuenta el contexto anterior y con base en el análisis reflexivo del registro de la sesión, se relatan los hechos, con la intención de hacer evidentes los resultados y las conclusiones de la clase.

Relato de las acciones durante la sesión:

Inicié la sesión con una técnica de presentación de localización sonora en la que todos deben mantener sus ojos cerrados mientras se presentan. Como Tallerista ciego, utilizo esa técnica para ubicar a los estudiantes, su nombre, la cantidad de hombres y mujeres que forman el grupo, realizar un sondeo sobre lo que piensan o saben de la educación inclusiva y principalmente, establecer que el sonido entre ciegos y normovidentes, es una forma efectiva de comunicación.

Por lo antes mencionado, considero realizar desde el inicio la propuesta de Barraza (2013) que explica que el conjunto de acciones debe ser impulsado por una gestión democrática que por un lado, asigne una dirección horizontal al proceso de elaboración y por el otro, lograr que el cambio se viva como una experiencia personal en la interacción y colaboración con diferentes actores, puesto que se sitúa en la carencia de la vista para abstraer otro significado del sonido y la comunicación con quienes no pueden ver. En relación con la intersubjetividad y operaciones cognitivas, determiné el primer momento como prioritariamente certezas,

experiencias e inteligibilidad, ya que los estudiantes desde el inicio hasta el final de la sesión se comunicaron haciendo sonido en su mesa.

Para el segundo momento les había asignado que revisaran una lectura, con la finalidad de que se contextualizaran y concientizaran en la medida de sus posibilidades, de lo que implica la educación para las PCD en México; sin embargo, solamente dos o tres estudiantes leyeron un poco el documento. Podría decir que me afectó, porque quería hacer más fluido el repaso de la información y no gastar tanto tiempo, sin embargo, me tardé más en la explicación y no logré precisar alguna información, en parte porque ese día me sentía mentalmente muy cansado, a causa de que por la ceguera me esfuerzo más de lo normal para retener la mayor cantidad de información posible, no obstante, los estudiantes participaron con sus opiniones sobre el tema de la educación inclusiva, en lo que hice más énfasis, pues consideré dicho modelo educativo más actual e importante, ya que es un contexto vigente en diferentes niveles educativos y por tal motivo, les insisto en que como licenciados en educación podrían contribuir en la disminución de la problemática en cuestión, desde cualquier área o especialidad que hayan elegido estudiar.

Aa: “Pues yo lo veo como una comparación con el nombre de la materia de estrategias pedagógicas para personas que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y creo que a eso se refiere la educación inclusiva, que es satisfacer las necesidades de aprendizaje, pues de cada niño pero aquí se identifica justamente con los que están en riesgo de exclusión, como lo que venía en la lectura, niños con discapacidad, de diferente etnia o que tenga como ese peligro de ser tratado diferente por sus compañeros, por sus maestros o hasta por sus padres. (Fragmento de Registro relacionado con lo anterior)

La intención de la lectura fue contextualizar y concientizar sobre la situación que se vive con respecto a la educación de los PCD y lo mucho que podrían contribuir si se preparan mejor en su formación académica para en este caso, educar a ECDV y disminuir las BAP, de las cuales se deriva el rezago educativo, abandono escolar y analfabetismo de dichos estudiantes.

En relación con el nivel de intersubjetividad, lo determiné como supuestos y las operaciones cognitivas, experiencias, inteligibilidad y comprensión.

En el tercer momento, revisamos la lectura relacionada al fundamento teórico de los sistemas de captación de aprendizaje que desarrollan los ECDV, la cual envié previamente y que tampoco leyeron, no obstante, la leímos en ese momento. Con esta lectura, aparte de informar, les hice reflexionar sobre la forma en que aprende un ECDV y que ellos también tienen esos mismos sistemas de captación de aprendizaje, pero que no se enfocan mucho en ellos porque su visión les ahorra el utilizarlos de manera más puntual.

De tal manera que, con la información antes referida, pasamos al cuarto momento, en el que se realizarían los ejercicios didácticos planeados para el aprendizaje y la enseñanza del braille a través de un juego de roles en el que un estudiante se cubre los ojos con un antifaz para simular estar ciego y el otro es un maestro guía que le va a ayudar a seguir las indicaciones que yo le voy a ir dando.

A partir del cuarto momento hasta el séptimo, todos los ejercicios fueron didácticos y de intensa interacción entre los estudiantes.

Determiné que el nivel de intersubjetividad fue, como prioritariamente, certezas y las operaciones cognitivas de experiencias, inteligibilidad, comprensión y verificación.

En esta sesión y en las pasadas, he comprobado que son las actividades didácticas del juego de roles las que más disfrutan, a pesar de que algunos tienen los ojos cubiertos por un largo tiempo.

/Estudiante que fue maestra en el juego de roles/. “Aa: bueno, con el punto generador. Primero fue ubicando los orificios y fue memorizando la ubicación, que estaba en vertical, que comenzaba de izquierda a derecha y luego, cuando dominó la parte más grande, lo hizo con la regleta, pero en una forma más pequeña.”

/Estudiante que simuló estar ciego/. “Ao: ahorita que ya me tocó hacerlo, no se si ayudó, que yo lo acababa de hacer y que yo tenía un breve recuerdo de lo que acababa de escribir o si ayudó más, este que realmente como que estaba concentrado y que ya llevaba un rato con los ojos tapados, y pues eso era lo único que yo podía estar experimentando, pero por todo eso me fue más fácil la lectura del mismo. No sé, fue como muy bonito. Y pues también agradecer a mi compañera, que fue como muy paciente, muy explicativa en cada uno de los aspectos que tú le ibas enseñando a ella y que ella trataba de explicármelos de manera verbal.” (Fragmento de Registro relacionado con lo anterior)

A diferencia de otras sesiones, me enfoqué en enseñarles, a quienes fueron guías de ECDV, a interpretar la imagen del alfabeto del sistema braille y, a la vez, se la indicarán a sus ECDV, ya que es siempre lo que más trabajo les cuesta a quienes quieren aprender a escribir y leer dicho sistema. En ese sentido, el nivel de intersubjetividad fue prioritariamente las certezas y las operaciones cognitivas fueron experiencias, inteligibilidad, comprensión y verificación. Cabe destacar que me llevé una agradable sorpresa en el momento de la revisión de los trabajos finales, pues los estudiantes que tenían los ojos cubiertos lograron escribir su nombre y apellidos correctamente en el sistema braille.

Como ya lo había mencionado en líneas anteriores, identifico mi trabajo de innovación con el modelo de resolución de problemas propuesto por Barraza (2013) por las características básicas de este método sintetizado en los 5 puntos siguientes:

- El usuario constituye el punto de partida.
- El diagnóstico precede a la identificación de soluciones.
- La ayuda del exterior no asume un papel de dirección, sino de asesoría y orientación.
- Se reconoce la importancia de los recursos internos para la solución de los problemas.
- Se asume que el cambio más sólido es el que inicia e interioriza al propio usuario" (p. 21).

Conclusiones:

Considero importante mencionar que es la primera sesión en la que obtengo los resultados anteriores, lo cual me indica que en relación con lo propuesto en la ruta crítica se lograron avances importantes, por lo menos en 7 de 10 estudiantes, ya que solamente recibí 7 reflexiones, las cuales acoté con los resultados de las actividades de la sesión de innovación. Con respecto de la concientización y la contextualización, logré que los estudiantes reflexionaran en que lo que aprendieron durante la sesión, les ayudará para la educación de ECDV:

"Aa: Como papel de maestra y tener que enseñar a un estudiante ciego desde cero, me hizo sentir allegada a una futura situación en la que podría estar con una persona con discapacidad, y todo lo que hemos aprendido lo pondré en práctica, haciendo observaciones en mis errores y lo que podría mejorar."

"Ao: En general, considero que esta es una excelente actividad, fácil de replicar - pensando en el objetivo de replicar y aumentar la comunicación de estos temas para poder aumentar la inclusión social- y que me gustaría que se pudiera llevar a cabo con más personas, en especial considerando nuestra licenciatura. Y en lo que corresponde al contexto social, me sorprende que sea una habilidad que no sea más común que conozcamos de forma habitual en la población."

En relación con la revisión del tema de la teoría de la plasticidad cerebral y los sistemas de captación de enseñanza y aprendizaje de ECDV, los participantes lograron poner atención en dichos sistemas en el momento de la práctica, lo cual se comprobó con la revisión de la

correcta escritura de sus nombres con apellido en sistema braille, diez de diez estudiantes lo hicieron bien.

"Aa: Esto fue una experiencia muy buena y el proceso para aprender y enseñar fue sencillo, se comprendía bastante bien el objetivo y Salvador nos explicaba pacientemente y con claridad, y gracias a eso y por medio de la enseñanza a mi compañera, aprendí algunas letras del abecedario, como poner las mayúsculas, al igual que al final las dos pudimos escribir nuestro nombre e irlo sintiendo."

"Aa: En mi caso, me enseñaron. Fue un proceso completamente atípico, es de las cosas que más me han sacado de mi zona de confort, pero aprendí mucho más que sólo el sistema braille. Fue una lección de confianza, empatía y paciencia inequívoca, por supuesto, con las personas que enfrentan dicha discapacidad diariamente."

"Aa: Al enseñarnos la forma de aprendizaje de una persona con discapacidad visual a través del braille, me hizo sentir una enorme gratitud y asombro. Como maestra, siempre me sentí guiada y orientada para lograr transmitir lo que quería con un acompañamiento cercano del licenciado Medrano a mi como maestra y posteriormente a mi alumno. Me siento muy orgullosa de mi alumno y sobre todo de mí, me encantó el braille y su forma de aprenderlo."

Con base en los resultados obtenidos en la primera sesión, en la segunda, mi objetivo es que los estudiantes concreten sus aprendizajes a través del diseño de material didáctico con sistema braille y en tinta y en un juego de roles, enseñen cómo aplicarlo con ECDV, pues la intención es que el material que elaboren tenga una función y finalidad para un grado escolar o ECDV de una edad específica. La importancia de lograr el objetivo de la segunda sesión es generar la autonomía de aprendizaje y enseñanza de los participantes a través de la interpretación de imágenes de la signografía braille, y con ello, puedan aplicar y diseñar material para cualquier nivel educativo o tema en diferentes asignaturas, en las que también ellos podrán hacer autónomos a su ECDV, puesto que es el objetivo de los diferentes programas educativos.

Finalmente, quiero comentar que los estudiantes participantes del taller han mostrado desarrollar sus habilidades didácticas de aprendizaje y de enseñanza del sistema braille en dos horas y en la mayoría de las ocasiones, sin conocimientos previos, no obstante, el objetivo que persigo es que integren esos conocimientos para que favorezcan la enseñanza y aprendizaje de ECDV en cualquier nivel educativo o que piensen en cómo pueden contribuir desde su área de especialidad o función que desempeñen para reducir el rezago educativo, abandono escolar y el índice de analfabetismo de ECDV, o que también se interesen por disminuir las BAP de personas con otro tipo de discapacidad.

Quinto autorregistro:

TALLER DIDÁCTICA DEL BRAILLE

Aprendiendo a interpretar, escribir y leer el sistema braille para diseñar, elaborar y aplicar recursos de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual.

2ª sesión

Duración: 3 hrs.

Fecha: 18 de abril de 2024

Tallerista: Lic. Salvador Medrano Sandoval

Colaborador y apoyo visual: maestro responsable del grupo

Sesión dirigida a estudiantes de nivel superior que cursan la asignatura: Estrategias pedagógicas y didácticas para personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación de una licenciatura en educación

Contexto:

En la segunda sesión hubo ocho participantes, 6 mujeres y dos varones, uno de ellos fue un invitado. Cinco son foráneos y dos del municipio de Guanajuato. Ese día comenzamos alrededor de 15 minutos más tarde de lo programado debido a que el maestro responsable del grupo les llevó paletas de hielo, como cortesía y para mitigar un poco el intenso calor que hacía. El invitado se iba a quedar afuera esperando a una de las estudiantes, pero le preguntamos que si quería participar y él aceptó, lo cual estuvo bien porque faltaron tres estudiantes a clase.

Registro:

Tallerista: Bueno, miren vamos a comenzar, así como están comiendo no hay problema les voy a pedir otra vez, bueno si pueden, por lo de su paleta, cerrando sus ojos y otra vez vamos a presentarnos sonando, nuestro nombre, igual para saber el nombre del invitado y bueno vamos a hacer esta dinámica, pero por favor ahora quiero que me digan junto con su nombre de donde vienen, de donde son, si son foráneos o viven aquí, sale, por favor y también mencionen qué especialidad están estudiando o que les interesaría estudiar, sabiendo que aquí hay cuatro áreas de especialidad que son; diseño curricular, desarrollo comunitario, gestión y política educativa y orientación educativa, entonces

bueno, a los que todavía no lleguen a esas áreas o quienes ya están en una especialidad pues también me la dicen sale.

Entonces por ejemplo, yo me voy a presentar primero, mi nombre es Salvador y estoy en la Maestría en Desarrollo Docente y estoy, aplicando talleres del aprendizaje del sistema Braille o la alfabetización en Braille pero con un enfoque de concientización y también para que lo traten de aprender y que genere mas que nada como esa inquietud de querer indagar por ese lado de la inclusión educativa para personas con discapacidad visual y sobre todo pues que conozcan las características del material y la situación actual de la educación inclusiva.

En ese sentido, verdad, qué bueno, poco a poco la van a ir conociendo, ojalá que les interese. Que también puede formar parte de su formación profesional, entonces, bueno, ese soy yo, ahora, quien sigue de mi lado izquierdo hasta terminando el derecho por favor.

/Se escucha sonido en la mesa/. Mi nombre es Ao-1 pues soy invitado y pues mi formación es diferente, es encriminología y soy de aquí de Guanajuato.

Tallerista: Ok, mucho gusto, ¿Cómo me dijiste que te llamabas? Mucho gusto Ao-1

Tallerista: ¿Quién sigue por ahí?

Mi nombre es Aa-2 ehh, y estoy en psicología educativa y pues de mi escuela, me gustaría irme del lado de la inclusión psicopedagógica, aun no esoy muy decidida, yo soy de Salamanca.

Tallerista: Muy bien, muchas gracias.

Tallerista: ¿Quién sigue?

Este mi nombre es Ao-3 tomo materias de desarrollo curricular, de desarrollo comunitario, de gestión y política educativa, me centro principalmente en el diseño de impartición de talleres con enfoque de desarrollo comunitario.

Tallerista: Ok. Muy bien Ao-3 muchas gracias

Tallerista: ¿Quién sigue?

Soy Aa-4 y bueno, yo me quiero ir para el área de orientación educativa y desarrollo comunitario.

Tallerista: ¿de dónde vienes Aa-4?

Aa-4 yo soy de Celaya

Tallerista: Eres de Celaya, Ok, muy bien. ¿Quién sigue por ahí?

Hola Chava soy Aa-5 bueno, yo soy de Pénjamo y apenas estoy en segundo semestre y de momento, con mucho riesgo de que cambie me gustaría irme a las áreas de gestión y política educativa y desarrollo comunitario.

Tallerista: Ok, ¿Quién más?

Hola Chava yo soy Aa-6 yo soy de aquí de Guanajuato e igual me gustaría el área de gestión y política o en la de orientación educativa.

Tallerista: Ok, ¿Quién más por ahí?

Este mi nombre es Aa-7 vengo de León y pues igual todavía no estoy bien decidida, pero estoy entre el área de diseño curricular y gestión política y educativa.

Tallerista: Ok, muy bien Aa-7

Tallerista: ¿Quién más sigue?

Soy Aa-8 este, yo también apenas estoy en segundo semestre y aun no tengo bien en claro, pero siento que voy más hacia orientación educativa y soy de San José Iturbide.

Tallerista: Ok, muchas gracias

Tallerista: ¿Quién más?

Tallerista: ¿Ya se terminó?

Aos: si

Tallerista: Ok, miren, entonces sin más preámbulos lo que si es importante comentarles es que desde el área en la que se encuentren y de la especialidad que sea de su interés y en la que se desempeñen, se van a encontrar con actividades relacionadas con diseño de material, con gestión, en general desde el área en la que estén ustedes van a poder también estar involucrados en lo que es la inclusión educativa o la educación inclusiva, se acuerdan que les dije la diferencia la otra vez.

/Cabe destacar que todos siguieron la indicación de sonar su nombre, hicieron sonido en su mesa cada que se iban presentando y durante toda la sesión/.

Resumen del 1º Momento:

Introducción de la sesión y presentación de la técnica de localización sonora: Sonando mi nombre.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas.

Operaciones cognitivas, experimentar, inteligibilidad, comprender.

Duración de la actividad: 5 Min.

Tallerista: entonces, vamos a continuar con la siguiente actividad, ¿no sé si leyeron el artículo que les envié, o que más bien, se los envié con el maestro? Díganme la verdad por favor, ¿lo leyeron o no?

Aos: no.

/El que no hayan leído la lectura me desanima un poco, porque al tener que explicarles o comentarles la lectura, consumen más tiempo y no logramos desarrollar todas las actividades, por eso en esta ocasión, no les pedí que leyeran/.

Tallerista: Ok, miren se los envié porque tenía mucho que ver con la actividad que vamos a hacer hoy, se los iba a decir, bueno, de manera breve este artículo habla sobre los ajustes razonables ¿saben que son los ajustes razonables?

Aa: Tengo entendido que son como las adaptaciones que se hacen a la planeación de la clase o la planeación de las actividades, se ajusta para el alumno, pero no es como modificar todo, es nada más un ajuste pequeño.

Tallerista: Ok Aa. ¿Quién más?

Tallerista: Ajustes razonables, ¿Qué entienden por ajustes razonables?

Tallerista: Bueno, en la educación inclusiva es lo que les piden.

Aa: Pues tenía entendida que primero pues se tenía que estudiar a la persona que a la que se le iban a aplicar esos ajustes razonables se le tenía que aplicar como varios test, como algún diagnóstico y después este la persona pues que se encargue de eso ya sea como, como una psicóloga educativa o una, ay no me acuerdo cuales había mencionado la clase pasada que estaba en USAER.

Tallerista: Ah, ok, es una maestra de, o bueno, terapeuta de lenguaje, psicólogo, maestra de apoyo y servicio social son los cuatro especialistas que estaban ahí.

Aa: Y pues se debe tener un diagnóstico más específico de la persona y se les manda un reporte a los maestros con los ajustes.

Tallerista: Ok, bueno, chicos, ¿están escuchando a Aa:? Aos: sí. Ok, bueno, la situación Aa es que hay veces que hay escuelas que no cuentan con USAER,

entonces de la situación y de lo que hablaba ese artículo que son cinco páginas es de que en realidad por ejemplo; se hacen todos estos cambios, se termina con la segregación de los niños en las escuelas de educación especial como un acto de justicia social y se integran o se incorporan a escuelas de educación regular y por ejemplo hay de todo menos muchos casos de capacitación o preparación para los maestros que es a quienes se les exige que atiendan esos casos. Mo, ¿me puede pasar por favor el librito que traía en braille?

Mo: Claro que, sí, Chava está a tu derecha en la orilla, aquí está.

Tallerista: Si miren, se los voy a pasar para que lo vayan viendo, bueno, este es un libro, bueno, es un libro que trata sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad, pero, bueno, no sé si lo tengo al derecho o al revés, déjenme ver.

Aa: No, así está bien como lo tienes.

Tallerista: Así, ok, este está en tinta y esta en braille ok, pero hacer algo así pues sale caro, o sea no es tan fácil y lo que les quería comentar, ahorita se los paso para que lo vean, es que a los niños con discapacidad visual cuando entran a la primaria se les manda a imprimir sus libros de texto en braille pero imagínense que los niños apenas recibieron una clase como la que ustedes recibieron la sesión pasada, ¿ustedes creen que un niño con una clase, si es que recibieron alguna o tal vez ninguna, creen que pueda leer un libro así? Pues no, porque tiene que desarrollar su tacto, como decía Aa: se tiene que hacer un diagnóstico, por eso, también igual repasen el texto que les envié sobre las formas o sistemas de captación de aprendizaje que desarrolla una persona con discapacidad visual.

En ese sentido los ajustes razonables están relacionados con los ajustes que se debe hacer en la planeación, los contenidos de aprendizaje, los cuales, son los que a través del material didáctico específico como en este caso, con características en Braille, puede y debe hacer accesible la información para quien padece discapacidad visual, y finalmente, la evaluación, la cual también se debe adecuar cuidando que no sea desproporcionada, ya que se debe mantener un equilibrio entre las tareas que debe entregar el estudiante, sus capacidades para realizarlas y la accesibilidad a la información, en la que como ya lo mencionaba, tiene mucho que ver los materiales didácticos específicos para su enseñanza y aprendizaje con los que se cuente o que ustedes mismos podrían aprender a diseñar.

Otra situación que también deben tomar en cuenta es, que no todos los estudiantes que padecen ceguera aprenden de la misma manera, también puede

que haya algunos casos más difíciles que otros, porque en ocasiones hay niños ciegos que no pueden controlar el movimiento de sus manos.

Como el caso de una niña de doce años de edad que le picó una garrapata o una araña, no saben que le pasó pero le infectó un virus que le destruyó casi todo su sistema inmunológico, entonces la dejó en coma y los médicos decían que esa niña iba a morir, pero poco a poco se comenzó a recuperar. Cuando yo la conocí ella tenía como diez y siete o diez y ocho años. El virus le había afectado su motricidad, entonces ella por ejemplo cuando yo le ponía ejercicios para que desarrollara su percepción aptica, no podía controlar los movimientos de sus manos. por ejemplo, cuando le daba objetos para que los explorara o en otro tipo de ejercicios de colocación o de reconocimiento de objetos, ella estiraba sus manos, pero no duraba mucho tiempo reconociendo un objeto y regresaba sus manos involuntariamente y siempre jalaba los objetos hacia ella y los ponía chuecos.

A causa de lo que le había pasado ella padecía ceguera, no escuchaba con un oído y como ya lo había mencionado, su sistema motriz estaba también afectado. Por tal motivo no debemos suponer que todos aprenden igual, incluso, niños que solamente tienen discapacidad visual, aprenden de manera diferente.

Ok. entonces les voy a pasar el libro para que lo vayan viendo y vamos a continuar con la siguiente actividad, no sin antes decirles que es importante que lean, que se contextualicen porque eso es lo que está sucediendo en la realidad.

Por otra parte, puede que ustedes salgan y entren a trabajar a algún lugar relacionado con el área de gestión y política educativa, desarrollo comunitario, orientación educativa o diseño curricular, desde el área en la que se encuentren, la educación inclusiva siempre está presente y muy presente, más en la actualidad. Piensen que también es un área de oportunidad, porque como ya se han dado cuenta, en las universidades de donde hay licenciaturas en educación, son temas que se tratan muy poco o de manera no muy profunda, entonces, digo no estoy echándole la culpa a la universidad, menos al Maestro, pero pues, yo creo que tienen que darse cuenta de eso también.

Resumen del segundo momento:

Se tenía contemplado revisar una lectura relacionada con los ajustes razonables, que no leyeron.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente supuestos

Operaciones cognitivas: Experiencias e inteligibilidad.

Duración de la actividad: 8 Min.

Tallerista: Bueno, vamos con la siguiente actividad. El día de hoy lo que vamos a intentar hacer, es adaptar material o hacer un material con características del sistema braille. Aquí les traigo un dominó que yo adapté, mire, Mo me puede ayudar a pasarles unas fichitas para que las vean. Yo también hice la cajita de madera. Soy carpintero, pero dejé de hacer ese trabajo porque ya no quise comprar madera, ya que eso representa talar árboles. Esas cartas son un memorama de algunas multiplicaciones de las tablas de multiplicar en inglés y con los números en sistema braille. El dominó y el memorama los hice en una materia de la maestría, pero el memorama lo creó una compañera y yo le ayudé con la escritura en braille. Esos materiales son para que jueguen personas con y sin discapacidad. ¿Como para niños de qué grado escolar creen que sea adecuado el material?

Aa: Para un niño de tercero.

Tallerista: Para niños de tercero que ya empiezan con, o que ya llevan ahí avanzado su camino, sin embargo, también se debe destacar que son las tablas en inglés y los números en relieve, en braille. Bueno, pues también vamos a adaptar material de acuerdo al grado que nosotros queramos dar, pues no vamos a hacerle este material a niños de kínder verdad, entonces, como les digo puede tener todas esas características, ya sea que sea adaptado o ya este hecho como el dominó, pues yo lo hice desde cero o también le pegué a un dominó normal, los números en braille con una cinta adhesiva especial con la que el relieve queda muy marcado.

Con el dominó se estimula el desarrollo de la motricidad, la percepción háptica y la lateralidad. Otra cuestión importante es, por ejemplo, se acuerdan de que estábamos hablando del sistema propioceptivo del equilibrio y cómo se orienta a las personas ciegas. A ver, ¿cómo me dirían o me ubicarían de qué lado está el Maestro? ¿Cómo me dirían en dónde está el maestro? Si me quieren ubicar, toquen en su mesa. ¿En dónde está el maestro, hacia donde está? ¿Díganme hacia dónde está el Maestro?

Aos: allá?, si allá,

Ao:, allá, y Aa: allá

Tallerista: y yo ¿dónde estoy?

Aa: allá enfrente.

Tallerista: a bueno pues ya dijeron enfrente, entonces, bueno lo que pasa es que una persona con discapacidad visual requiere de mas precisión para que ustedes la ubiquen, entonces no le pueden decir, hazte para alla o que anda buscando alguna cosa, allá esta, pues donde, sino me dices, sabes que, esta sobre la mesa a tu derecha, a mi izquierda o a tu izquierda si, porque también cuenta de donde me estén viendo no, si ustedes me están viendo ¿hacia donde esta el maestro?

Aa: Hacia su derecha

Tallerista: A mi derecha ándale así de volada, entonces miren, hay un ejercicio para ubicar a las personas con discapacidad, es a través de las manecillas del reloj, hagan de cuenta que el reloj está al frente de ustedes. Entonces lo leen así, al frente son las doce, a mi lado derecho están las tres a mi lado izquierdo están las nueve y a las 6 esta, este es donde estoy yo digamos o puede ser atrás de mi, ¿si me explico?.

Aa: si si si

Tallerista: Entonces eso es muy práctico cuando a los niños les están enseñando a ubicar sus alimentos, vaso de agua, cubiertos, tortillas, salero que le estén poniendo sobre la mesa. Por ejemplo, tu plato esta a las tres o esta a las doce si, tus tortillas a las tres, o mas o menos a las dos, cuestiones de ese tipo pero es para que se enseñen a dar ubicaciones más precisas y que las personas con discapacidad las obedezcamos. También si yo voy en la calle y me voy a caer como me diría, cuidado, como me hablarían, como se dirigirían a mi si me van a advertir algo,

Aa: Yo siempre e tenido esa duda porque no sé, pues como acercarme a una persona así y bueno, de hecho, una vez afuera de mi casa iba a cruzar la calle un señor y pues nadie de mi familia se acercaba y yo vi que estaba batallando y mi abuelito fue el que le dijo haber yo te ayudo a cruzar la calle, pues el señor si se cruzó.

Tallerista: ¿Pero era ciego?

Aa: Si, nunca supe cómo, bueno, si acércame a una persona así sin que se ofenda

Tallerista: si si si, pues es que no sabe uno de repente, porque miren yo a veces e ido bajando unos escalones y dicen; hola buenas tardes cómo estás y digo bien muchas gracias, porque no le conozco la voz y pues contesto educadamente, pero la señora va hablando por teléfono o va contestando una llamada. De repente me ha pasado eso, o a veces dicen hola buenas tardes, les respondo bien gracias, pero están saludando a otra persona que no soy yo, pero digo en el caso

ya que se dirijan a una persona con discapacidad siempre hay que estarle tocando el hombro, disculpe le puedo ayudar o disculpe quiere cruzar y lo más óptimo si es hombre, es tomarle su mano y ponérsela en el hombro y decirle, sígame, O dependiendo porque si ya son personas adultas mayores, hay veces que ya les cuesta trabajo también su movilidad.

Entonces si es hombre y si puede es hombre y si puede mover bien su brazo, ustedes pueden tomar su mano y ponerla sobre su hombro para que comiencen a guiárla, no donde trae su bastón porque él va a querer seguir moviendo su bastón que es su forma de desplazarse y su vista. Entonces tomar su mano ponérsela en el hombro y siempre ponérselo en el hombro del lado que vaya hacia la pared, que vaya seguro, no traerlo del lado de la banqueta por el lado donde pasan los carros, porque también se les puede caer, entonces ponerle la mano en su hombro caminar y permitirle que vaya moviendo su bastón.

Las mujeres que tienen discapacidad visual, regularmente se toman del antebrazo de aquí se agarran las mujeres, /le muestro a los estudiantes como, poniendo mi mano sobre mi antebrazo/. Debo advertirles que también hay ciegos medios mañosos que oyen una voz de mujer y estiran la mano y las pueden tocar hay que protegerse y poner la mano enfrente del pecho de esta manera, /les muestro como/. si ustedes mujeres están frente de una persona ciega deben tomar precauciones porque hay de todo o sea así como habemos chicos decentes como yo, jaja, hay ciegos que también son muy mañosos, por eso les digo para que ustedes no se confíen porque los hombres ciegos son bien listos.

Si ustedes han estado cerca de personas ciegas, se van a dar cuenta de que son bien listas, son muy perceptivos, entonces pues para que no pasen por momentos vergonzosos o embarazosos, pues siempre protéjanse, como les digo lo más óptimo es que ustedes nada más lleguen y si la persona o me permite ayudarle preguntarle, pero tocar su brazo, porque sino pues no va a saber si se están dirigiendo a él o no, como les digo uno si no ve y pues a veces si comete esos, pasan esas cosillas no, que yo contesto hola buenas tardes estoy bien y así van hablando por teléfono, o sea que ni es para mí.

Pero bueno entonces les doy estas recomendaciones. Otra cosa que nunca vayan a decirle a un ciego es, adivina quién soy, porque es algo medio frustrante, y a la hora que le preguntan eso, lo empiezan a meter en confusión porque pues uno identifica las voces y si es alguien que no escucha seguido o que ya dejó de escuchar pues si se siente uno mal ya después se las regresaba y les empezaba a decir, eres pues eres, pues el nombre de una persona media desagradable o así,

y me decían; ay no Chava como crees, o las confundía con una amiga de ellas y se ofendían, y les respondía, pues no me hagas adivinar.

Otra recomendación es que cuando ustedes se vayan a salir de un lugar si está con una persona ciega si ustedes por alguna cosa se van a mover le tocan su hombro y decirle sabes que ahorita regreso, espérame ahorita regreso o tengo que salir, tocarle su hombro y avisarle porque a veces uno no es muy perceptivo, pero a veces no se da cuenta si están en un teatro, en un cine, en un lugar con gente no se da cuenta uno que se van y uno se queda hablando solo, hasta que alguien le dice a uno, sabes que ya se fue, ah, y se queda uno así de a pues no me di cuenta. /Se escucha sonido en una mesa/.

Mo: Chava a manera de disculpa, pero también como una posibilidad con lo que acabas de decir porque yo lo he hecho varias veces, la vez anterior y ahorita lo acabo de hacer para no interrumpir porque tu estas coordinando la actividad, les pedí que estuvieran al pendiente de si algo se te ofrecía y te avisaran que había salido, me parece muy importante lo que tu dices y lo menciono no por disculparme al cien por ciento sino también para ver como otra posibilidad pero justamente la importancia de no dejar hablando solo a una persona no, porque si nada mas te desapareces y pues si no le avisas pues piensa que todavía esta ahí y a veces hasta empieza a hablar y que onda no me contesta, esta enojado o que trae y resulta que ya no esta no, si nada mas el comentario Chava, gracias.

Tallerista: No si Mo, uno de desconcentra de que no le contestan, pero con claridad no sabe que ya no está, entonces bueno chicos pues miren eso se los digo como para que aprendan cómo a convivir y tratar una persona ciega, les digo no pasa nada y nosotros en el lugar en el que estemos a veces requerimos mucho apoyo

Como por ejemplo en el autobús, en la parada de autobús a veces yo he estado ahí y la gente pues no sabe o sea, no relaciona no asocia el hecho que estoy ciego y que estoy esperando el camión y que no voy a ver si viene mi camión o no, porque pues son muchos camiones y la verdad no sé cuál es el que estoy esperando entonces si ando preguntando ahí, oiga es el camión tal y muchas veces la gente se retira en vez de contestarme siquiera y siempre les pregunto disculpe buenas tardes, es tal camión y a veces no me contestan y se retiran se alejan de mí, entonces les digo es este digamos casi casi por cuestión de lógica que estoy esperando un camión y no lo veo, y si alguien se le prendiera el foco y me dijera, oye cual camión estas esperando, porque a veces se tarda uno un montón porque que se le pasó el camión y por alguien que no le quiso decir cuál era o así que regularmente pues les digo batalla uno, pero si hay quien nos digan,

pero les digo si hay alguien que ya sabe más o menos y que ve a un ciego en una parada de autobús, pues obviamente no va a saber que camión va, entonces oye que camión estás esperando, les digo, eso sería así como pues una luz en nuestro camino que alguien nos dijera eso pues es de mucha ayuda para un entonces pues sería de mucha ayuda y se los comento por eso porque así le pueden ayudar a muchas personas ciegas que lo requieran hay ciegos que se sienten bien superdotados y que no quieren ayuda, pero hay ciegos que si como yo, así que si me ven en la parada de autobús, hay me avisan por fa.

Entonces bueno miren les vamos a pasar su material, vayan haciendo un espacio en su mesa para empezar a trabajar, /los estudiantes comentan entre si que traen unas regletas que les había prestado el maestro desde la primera sesión para que practicasen braille/. Pues mire, Mo si las traen o les prestamos estas o sacan la que les prestó el maestro, ustedes nos dicen.

Aa: Pues nosotros si las traemos.

Tallerista: Si, ok, porque vamos a trabajar bien duro haber si logramos el objetivo chicos.

Tallerista: Tengo una imagen del sistema en braille Mo, o les paso copias, las que traigo.

Mo: Las tienen en su teléfono y ahorita la pongo en pantalla.

Tallerista: Ah ok, pero haber chicos primero, miren, tienen papel, ahorita les doy una hoja nada más que acuérdense, escriban por favor bien ordenados. Ahorita para esto ahorita les indico cómo se escribe braille para que también al invitado si quiere hacer la práctica, vamos a hacer un repaso, esperen, tienen su copia en su teléfono verdad, ok va, esperen vamos a hacer una prueba primero, vamos a hacer un repaso y una prueba, ya tienen papel en su regleta

Aa: No.

Tallerista: Les iba dar, Mo les puede pasar una hoja de papel, por favor.

Mo: Un pedacillo como el de la otra vez.

Tallerista: Si, no una hoja completa Mo.

Mo: Van a escribir mucho.

Tallerista: si una hoja completa, ahora si aunque se cansen, porque si no, luego van a decir que yo no les enseñé nada.

Aa: Chava, Este, ¿me puede decir algo del dominó,? es que creo que esta ficha esta mal.

Tallerista: si, cuál es haber, es que sabes que mi mamá me ayudó a ponerla y haz de cuenta que ya me había dicho el maestro y la revolví otra vez y ya no la saqué y ahorita que la encontráste y que te fijaste que bueno para separarla es el tres y el cinco verdad

Aa: El tres y el cero

Tallerista: Aja aquí dice tres y cero, pero aquí dice el tres y el cinco

Aa: Ah si si

Tallerista: Entonces para quitar esta, entonces esta nada mas le corrijo la escritura, ok, muchas gracias Aa que bueno la encontraste. Es que tal este ya lo voy a apartar, déjeme apartarlo. Bueno, pero todavía no escriban hasta que yo les diga, vamos a hacer un repaso. /Se escucha sonido en una mesa/.

Tallerista: Ok, si,

Aa: Tengo una duda

Tallerista: Adelante

Aa: Por ejemplo cuando estaba escribiendo el nombre de Diego Rivera, este no me cabía el nombre en un renglón pero no, pues no pregunté ni nada verdad, y pues, osea como se me acababa, por ejemplo, en el, o sea ponía Concep y abajo ción. ¿Está bien así o tengo que poner la palabra completa en un mismo renglón?

Tallerista: Bueno pues mira, bueno, ok, para que todos todas escuchen, este no se, no es cierto, bueno las reglas, a ver cómo son las reglas ortográficas cuando vamos escribiendo una palabra o bueno, en este caso el apellido que le cortas que hacen

Aa: Se le pone un guion

Tallerista: se le pone un guion y se termina, pero a también tiene que terminar como en sílaba no, o sea, por ejemplo, cortar en donde, qué nombre era

Aa: Maria Concepción

Tallerista: Concepción, ¿en qué te quedaste? Concep

Aa: Si

Tallerista: Concepcion, bueno yo creo que ahí si aplica si le pones Concep y en la parte de abajo en el renglón de abajo cuando van en braille pones un guion abajo,

es el tres y el seis y luego ya pones el ción, sale, a bueno para todos, en normalmente, bueno como ya uno tiene tiempo escribiendo en braille, cuando ya presientes que te quedan poquitas ventanitas para terminar, cuentas las letras que tiene el apellido y te das cuenta si cabe o no. Aunque se puede aplicar la regla gramatical que comentamos, si te alcanzas a dar cuenta de que el nombre o palabra no te cabe, es mejor que te cambies de renglón para que te quede completo y se pueda leer mejor.

Aa: Si.

Tallerista: ¿alguien mas tiene otra duda de ese tipo o de otro?

Mo: Ahí en su alfabeto también tienen el guion como ya se dieron cuenta.

Tallerista: ¿Nadie?, Ok. Chicas, se acuerdan ¿cómo escribir braille? Se escribe de derecha... Bueno, vamos a escribir braille. No quiero confundir al invitado. Primero, vamos a escribir. Ao: "invitado" el sistema braille lo que te dimos es una regleta que tiene veintiocho ventanitas como estas y cuatro renglones entonces el sistema braille se compone de una matriz de seis puntos, este se le conoce como punto generador, porque bueno, aquí generas sesenta y cuatro caracteres diferentes y esos sesenta y cuatro caracteres diferentes sirven para notación musical, álgebra, matemáticas y bueno, todo el alfabeto en braille, paréntesis, puntos, coma, etcétera y todos los signos son más y más puntitos, pero vamos a comenzar.

/Estoy de pie frente a los estudiantes sosteniendo un punto generador/. Este es el uno, el dos, el tres, el cuatro, el cinco y el seis entonces si haces combinaciones, entre esos te van formando las letras, por ejemplo la a, si perforas la a es el número uno, la b es el uno y el dos, la c es el uno y el cuatro, la d es el uno, el cuatro y el cinco, y así vas con todas las combinaciones del alfabeto si, pero eso es para escribir, para escribir empiezas del lado derecho hacia el izquierdo tomando en cuenta que este es el uno, chicas por eso se llama punto generador porque a partir de aquí empiezas a desplazarte a los demás sale, incluso, la primera serie es de la A a la J nada mas utilizamos los cuatro puntos de arriba que serían el uno, el dos, el cuatro y el cinco. Para la segunda serie que es de la K a la T, se incluye el punto número tres.

Para la última serie que es de la U a la Z incluimos el punto número tres. Invitado mas o menos te vas a ir dando cuenta cómo se escribe el sistema braille. Vamos a comenzar chicas, si yo quiero escribir ustedes me van a dictar para ubicar, para ubicarnos y en la escritura, si yo quiero escribir por ejemplo que quiero escribir, perro, como lo escribo, bueno no, mejor gato es que es más cortito no,

bueno es menos, haber ustedes díctenme que debo escribir. Haber primero que debo utilizar para escribir gato, me tocan en su mesa por favor me dicen su nombre otra vez, la primera es mayúscula. A ver ¿quien tocó aca?.

Aa: yo Aa, pues primero la mayúscula que sería el cuatro y el seis

Tallerista: El cuatro y el seis a ver aquí está, así, lo voy a poner así, esto es para escribirlo ok, ya lo estamos escribiendo, ahorita ¿no lo alcanza a ver Ao de ahí verdad?

Ao: si lo alcanzo a ver

Tallerista: Ok, este sería la posición de la mayúscula, a caray ya me estoy desubicando aquí en mi mesa, ¿qué más?

¿Quién toca su mesa? Toquen su mesa, aja, les esta ganando el ala derecha, bueno de mí, esperen porque ya no encuentro las tablas, acá están, es que no las veía, ay sino, ahora que sigue, donde deje mis bolitas de unicel. Ya las ubiqué, ¿Cuál? Como se escribe la g

Aa: Uno, dos, cuatro y cinco

Tallerista: Uno, dos, cuatro y cinco, chin ya me ganaron yo pensé que se iban a tardar más, bueno, este y cual otra. Toquen la mesa, si, toquen la mesa vayan dándole chance uno por uno, a ver aquí esta la g luego cual sigue

Aa: Después sigue la A.

Tallerista: La S. Híjole al invitado le hice una explicación exprés, ¿mas o menos le agarraste,? Invitado si. Tallerista: Ok. esta es la A, el punto número uno sale, aquí esta, ¿cuál sigue?

Aa: La T

Tallerista: Aja Aa, ok, la T si ¿cuál es la T?

Aa: dos, tres, cuatro y cinco

Tallerista: Vayan siguiendo a la compañera, porque si tienen mal lo que van a escribir al rato las voy a reprobar, no, no es cierto, cuáles me dijiste Aa dos, tres, cuatro y cinco, aquí esta si, ok, aquí esta me falta una ¿quién me la dice?

Aa: Es el uno, el tres y el cinco.

Tallerista: Uno, tres y cinco, ok, se supone que aquí escribí yo gato verdad, entonces si yo le voy a dar la vuelta a mi papel para tocar el relieve y me va a quedar así, así como ustedes lo están viendo, si me quedó bien

Aa: si

Tallerista: Ok, entonces chéquense bien, esa, ese ejemplo fue o a ver que recuerden que cuando escriben van a empezar a perforar del lado derecho en la microventanita que tienen hacia y después se van a desplazar hacia su lado izquierdo. El punto uno es el primero de su lado derecho sale, punto uno de su lado derecho de ahí se desplazan a todas las combinaciones lo que yo quiero es que ustedes aprendan a interpretar el sistema braille para que ustedes por ejemplo escriban lo que quieran, lo que quieran el nombre que sea, el letrero que sea, si me explico, creen que lo puedan lograr con esa, con ese ejemplo

Aa: Si

Tallerista: Ok, díganme cómo se escribe Guanajuato, ya no vamos a hacer el ejemplo, ya nada mas me van a decir ustedes la combinación, aja

Aa: Empezamos con mayúscula

Tallerista: Si

Aa: Eh cuatro y seis

Tallerista: pero entonces dime cuales vas a hacer mayúscula

Aa: La G

Tallerista: La G, entonces va a ser que en una ventanita el cuatro y el seis y luego en la que sigue

Aa: seria uno, dos, cuatro y cinco

Tallerista, Ok, muy bien, quien sigue, que combinación sigue

Tallerista: Cual es la combinación de la U

Aa: Uno, tres y seis

Tallerista: Uno, tres y seis ok, quien más, que sigue, la A

Aa: El punto uno

Tallerista: El punto número uno Guana, cual es la N

Aa: Es uno, tres, cuatro y cinco

Tallerista: Uno, tres, cuatro y cinco, cual sigue

Aa: La A

Tallerista: La A, Guana, el punto uno, la J

Aa: Es la J, dos, cuatro y cinco

Tallerista: Guanajua, la U

Aa: Uno, tres, seis

Tallerista: Uno, tres, seis, ok, que vamos, Guanajuato nos falta la A, la T, y la O

Aa: La A es un uno

Tallerista: Un uno

Aa: La T es dos, tres, cuatro, cinco y la O es un uno, tres y cinco

Tallerista: Uno, tres y cinco, ok, haber este hay les va en la hoja que les di, repasen por ejemplo, bueno mas bien repasen y hagan un alfabeto en braille sale, cuantas, miren, para que se memoricen la combinación y la manera de escribir si, el objetivo es que se memoricen la combinación y la manera de escribir aunque no se la memoricen porque son veintisiete letras, veintisiete combinaciones las que tendrían que memorizar pero con la practica si lo pueden hacer sale, entonces, quieren escribir tres veces cada letra o hacer tres alfabetos, les pregunto, o sea

Ao: Me puede repetir la pregunta por favor

Tallerista: Aja, que quieren hacer, escribir tres veces cada letra del alfabeto hasta que terminen de la A a la Z o escribir tres alfabetos, les digo, la intención es que memoricen la combinación y que aprendan la dirección para escribir, ¿me explico?. ¿Qué quieren, escribir tres alfabetos o hacer tres veces cada letra del alfabeto, dejando un espacio en blanco brincan una ventanita hasta que terminen el alfabeto?

Aa: Se me hace mejor hacer tres veces la letra

Tallerista: Ok, orale, como ustedes no hablaron, por eso les di esa hoja, por favor escriban lo mejor que puedan en cada renglón, llenen cada renglón, no se brinquen, no dejen espacios vacíos, así un renglón, lo están haciendo con su vista, entonces háganlo lo mejor que se pueda para que les quede bien parejito dejando una ventanita en blanco sale,

Aa: ¿Por cada letra verdad?

Tallerista: si, por cada letra, haces tres A, espacio, tres B, espacio, tres C, espacio y traten de memorizar

Tallerista: Los escritores más rápidos del oeste, ya cuando escriban como Móhamed en la película. ¿Tienen una copia donde se vean los números o si se ven ahí también?

Aa: Si en el celular y en la pantalla

Tallerista: Ah ok, concéntrense para que no se vayan a equivocar o a perder. ¿Me dan permiso de tomarles unas fotos trabajando?

Aa: si Chava, si

Tallerista: ¿También a los compañeros?

Aos: si

Tallerista: En caso de que haya un puntito que no hayan perforado, porque pues va uno con la inercia, lo pueden borrar, nada mas le dan la vuelta al papel y lo apachurran y perforan el que si quería perforar, en caso de que eso les suceda.

Tallerista: /después de 15 minutos comencé a preguntar cómo iban, para saber si continuaba con la siguiente actividad o no/. ¿Ya terminaron chicos?, ¿Cómo van? ¿Les falta mucho?

Aa: ¿Nada mas era hasta la Z o todo?

Tallerista: No, nada mas hasta la Z, yo les dije que, hasta la Z, ¿tienen Ñ o no en esa hoja?

Ao: si

Tallerista: Porque el alfabeto en inglés, bueno, las letras del alfabeto en inglés son las mismas que en español pero la diferencia es que la puntuación cambia. Lo que en español es por ejemplo un punto en inglés es el apóstrofe y lo que es el signo por ejemplo de división no se si lo ven por ahí que seria el dos, el cinco y el seis, ese es el punto y aparte en inglés el de división, bueno, lo comparo con el de división

Mo: ¿No los tienen, verdad?

Aa: No

Tallerista: Pero digamos que son muy parecidos, pero ya cuando estamos hablando de un contexto de matemáticas ya empezamos a distinguir por el signo que escribimos, pero como va, ¿hasta dónde van?

Aa: La P

Tallerista: En la P, ok, ¿Quién más?

Aa: Pues mis compañeras que se salieron y yo ya acabamos, si en la Z

Tallerista: Ok, bueno miren, vamos a detenernos, vamos a dejarle, bueno si quieren ahorita en lo que regresan sus compañeras, ¿saben a dónde fueron?

Aa: Eh yo creo que al baño

Tallerista: Ah ok, entonces miren, en lo que regresan si quieren continuar de a poquito en lo que regresan, ahorita que regresen, continuamos con otra actividad sale, pero nada mas es hasta la Z

Aa: ¿La Ñ también la escribimos?

Tallerista: Si también, nosotros si la usamos en uña, niño, niña, este ñoño, piña, Toño si pues si la usamos nosotros, es que los norteamericanos no la usan. Bueno, por cuestión de tiempo le vamos a dejar hasta ahí.

Resumen del tercer momento:

Explicación para saber interpretar, escribir y leer, realizando al mismo tiempo la práctica del sistema braille con material didáctico específico.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas

Operaciones cognitivas: experimentar, inteligibilidad, comprender y verificar

Duración de la actividad 47 Min

Tiempo total de la sesión: 193 Min.

A modo de conclusión del presente registro, se presenta el cierre de las actividades de la sesión con algunas citas textuales de la reflexión escrita solicitada a los estudiantes para la valoración final.

"Aa: Hola, Salvador, estuve presente en las dos sesiones, muy buenas, por cierto. Me llevo mucho aprendizaje con esas dos clases, ahora sé escribir y leer un poco del método de lectura y escritura braille; por ello, ahora busco más saber más luego de aprenderme bien lo que impartiste en el aula. Aparte de eso, también me llevó una sensación de satisfacción, pues con los materiales didácticos que creamos me di cuenta de que requería pensar sin la vista para que surjan ideas de formas de trabajo que se adecuen a las personas con discapacidad visual y no viceversa.

También tuve que tomar en cuenta mi explicación para enseñarles el material que habíamos creado, pues tenía que ser más detallada y física; las indicaciones deben de ser claras y precisas. Me gustó mucho aprender una forma de impartir el conocimiento, agradezco que se diera el tiempo y pusiera mucho empeño en qué se nos quedará un buen aprendizaje."

"Aa: Durante las últimas dos sesiones aprendí sobre el método de lecto-escritura braille, desde una perspectiva de aplicación netamente personal, hasta su implementación en el material didáctico requerido en las aulas.

Es una extraña combinación en no ser tan difícil de aprender como pensaba, pero sí con cierta complejidad de aplicación. Para el momento en que diseñamos el material didáctico, (nosotras hicimos tarjetas con dibujos y escritura braille en español e inglés). Lo primero que pude percibir es que hacer por sí sólo un material didáctico requiere tiempo y dedicación, adaptarlo para uso de una persona cuyo diseño original es inaccesible, conlleva aún más detalle y dedicación. En mi caso, debía escribir en braille y en más de una ocasión, me equivoqué.

El proceso fue sumamente enriquecedor, a nivel personal y profesional. Me emociona mucho la idea de crear y diseñar adaptaciones para ayudar a tantas personas como me sea posible a aprender dignamente."

Conclusiones:

Esta segunda sesión representó la continuidad de la primera. Es importante mencionarlo, porque después de haber logrado pasar a la contextualización, concientización de la educación inclusiva y la aplicación de ejercicios específicos para desarrollar los canales de captación de aprendizajes de los estudiantes con discapacidad visual, la planeación de las actividades didácticas y los contenidos se orientaron a la elaboración de material didáctico específico.

El recurso didáctico que crearon los estudiantes fue pensado para el tercer grado de primaria. Un equipo elaboró tarjetas con figuras de animales en relieve y con el nombre, en español e inglés en braille y en tinta. El segundo equipo hizo un círculo Waldorf para multiplicaciones con los números en braille y, en el hilo, tenía en uno de los extremos una etiqueta y nudos para indicar el número o dígito a multiplicar. Aun cuando los equipos no tuvieron tiempo para profundizar detalladamente en los alcances pedagógicos del recurso didáctico que crearon, se enfocaron en utilizar las tarjetas para estimular la lectura, la escritura en español e inglés, conocer nombres de animales y practicar la pronunciación en dicho idioma.

Con el círculo Waldorf, se practican las multiplicaciones y se forman figuras al terminar de multiplicar. La manera de verificar si la tabla de multiplicar está correcta, es cuando la figura que se forma es perfecta. Es de suma importancia resaltar que los estudiantes desarrollaron material conservando las características en braille y en tinta, para que personas con y sin discapacidad lo puedan utilizar.

Sin embargo, a pesar de haber logrado avanzar en la elaboración de material con las características antes mencionadas, lo difícil para los equipos fue la aplicación del mismo con sus compañeros, quienes simulaban padecer discapacidad visual. Considero que les fue difícil porque están acostumbrados a trabajar con personas o estudiantes normovisuales, pues el dar indicaciones a una persona ciega implica más tiempo, el cual se puede reducir de manera importante a medida que las habilidades didácticas de maestro y estudiantes van progresando.

Con base en los resultados anteriores, podría concluir afirmando que se logró la concientización sobre la educación inclusiva y los canales de captación de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, no obstante, la elaboración del material didáctico específico o adaptado para dichos estudiantes y su aplicación representa otro ciclo de investigación y trabajo para trasladar a los estudiantes de la elaboración de recursos concretos de aprendizaje a la aplicación, verificación de la efectividad de dicho material y las habilidades para enseñar a estudiantes ciegos con el mismo.

Información que representa la matriz de datos:

1º Momento: Saludo de bienvenida utilizando la técnica de localización sonora, Sonando mi nombre.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas.

Operaciones cognitivas, experimentar, inteligibilidad, comprender, verificar.

Duración de la actividad: 5 Min.

2º Momento: Charla breve sobre la lectura Educación Inclusiva ¿realidad o quimera?

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente supuestos

Operaciones cognitivas: Experiencias e inteligibilidad.

Duración de la actividad: 8 Min.

3º Momento: Explicación para saber interpretar, escribir y leer, realizando al mismo tiempo la práctica del sistema braille con material didáctico específico.

Nivel de intersubjetividad: prioritariamente certezas

Operaciones cognitivas: experimentar, inteligibilidad, comprender y verificar

Duración de la actividad 47 Min

4º Momento: reproducción de video *Cómo enseñar matemáticas a un alumno ciego* para la elección del tema, elaboración y adaptación de material para dar clase a un estudiante con discapacidad visual

Nivel de intersubjetividad: Prioritariamente certezas

Operaciones cognitivas: experiencias, inteligibilidad, comprender.

Duración de la actividad: 27 Min.

5º Momento: elaboración, presentación por equipos y aplicación del recurso didáctico elaborado por los estudiantes

86 Min.

6º Momento: cierre de la sesión: Valoración y evaluación de las actividades a través de la socialización de comentarios finales y retroalimentación. Se realizó a manera de un escrito enviado posteriormente, por cuestión de falta de tiempo.

Microensayo de segundo orden

Introducción

En el presente microensayo se menciona el objetivo de la sesión, se narran los hechos del desarrollo de las actividades, los resultados y la conclusión de la segunda sesión de innovación.

A manera de contexto, comento que se logró el objetivo propuesto en la ruta crítica, pero además de eso, es la primera vez que los estudiantes escriben correctamente su nombre con apellido en braille y sin ver. Lo cual debo admitir que me sorprendió porque en ninguna otra sesión se había logrado eso. No obstante, el haber pasado de un nivel a otro, significa la posible concreción de un proceso y el comienzo de un nuevo ciclo metodológico de investigación-acción de la espiral autoreflexiva de la noción Lewiniana referida por Carr y Kemmis (1988) en la cual comienza otra fase de planeación, acción observación y reflexión, pero que combinado con el modelo propuesto por Barraza (2013) de resolución de problemas produce una mejora continua, lo que significa la solución del problema identificado, por medio de la creación de algo nuevo que inevitablemente sustituye lo que se venía haciendo.

Objetivo

El objetivo de la segunda planeación fue la elaboración de material didáctico específico para Estudiantes con Discapacidad Visual (ECDV). Se les solicitó a los participantes que el recurso que generaran tuviera escritura braille y en tinta para incrementar la accesibilidad, participación, inclusión e interacción en el aula de ECDV con su maestro y sus compañeros.

Aun cuando el objetivo representa alcanzar un nivel más en lo que implica la educación inclusiva dentro del aula y en la escritura y lectura braille, se continúa con un nuevo proceso del aprendizaje del sistema braille, ya que se reforzó la interpretación de la imagen de la signografía braille, misma que sirve de guía para aprender las combinaciones para escribir las veintisiete letras del alfabeto, vocales con tilde, los signos de puntuación, números, matemáticas, álgebra, música, estenografía y, por lo tanto, la elaboración de material didáctico específico para ECDV de cualquier asignatura y nivel educativo, lo cual se relaciona con los ajustes razonables que se deben hacer a la planeación, los contenidos y la evaluación. Sin embargo, en la sesión se planeó solamente la elaboración del material y su aplicación por equipos.

Narrativa de los hechos:

Comencé con la dinámica de animación sociocultural de saludo, *Sonando mi nombre*, con la que vuelvo a recordar que la localización sonora es una manera de interactuar y comunicarnos. Me da gusto comentar que los estudiantes recordaron todo el tiempo hacer sonido en su mesa para hablarme y posibilitar que yo dirigiera mi atención hacia ellos por medio de la ubicación del sonido. El sonido en la mesa es comparado con cuando un estudiante levanta su mano para atraer la atención del maestro.

En la segunda actividad íbamos a comentar una lectura que les envié, pero no la leyeron. La lectura se relaciona con el tema de ajustes razonables, otro aspecto que representa una barrera en la educación inclusiva para los ECDV y maestros, ya que, por la falta de conocimiento sobre ese concepto, se presentan deficiencias en la práctica docente.

Tallerista: ¿Saben qué son los ajustes razonables?

Aa: Tengo entendido que son como las adaptaciones que se hacen a la planeación de la clase o la planeación de las actividades, se ajusta para el alumno, pero no es como modificar todo, es nada más un ajuste pequeño. (Viñeta de registro)

Las respuestas de los estudiantes fueron muy parecidas, sin embargo, ya no profundicé mucho en el tema porque percibía que no nos iba a alcanzar el tiempo. Lo que hice fue mostrarles un libro sobre los derechos humanos, un dominó y un memorama en inglés de las tablas de multiplicar. Los tres materiales tenían escritura en braille y en tinta, lo cual es un recurso accesible para que interactúen estudiantes con y sin discapacidad, en el aula o en otro lugar, con fines educativos o de recreación.

Por otra parte, también les hablé de un protocolo de atención para personas ciegas, por algunos comentarios que surgieron durante la sesión.

Aa: Yo siempre he tenido esa duda porque no sé, pues como acercarme a una persona así y bueno, de hecho, una vez afuera de mi casa iba a cruzar la calle un señor y pues nadie de mi familia se acercaba y yo vi que estaba batallando y mi abuelito fue el que le dijo haber yo te ayudo a cruzar la calle, pues el señor sí se cruzó.

En realidad, no tenía planeado hablar sobre aspectos de atención para personas con discapacidad visual, sin embargo, lo hice porque lo consideré importante, ya que es un tema que promueve la inclusión social.

Por otra parte, la actividad más pesada es la práctica del braille, sin embargo, no se necesita ser un experto para realizar un escrito en braille gramaticalmente correcto y aplicárselo a un recurso didáctico para un ECDV que sepa escribir y leer en dicho sistema. Durante el ejercicio de interpretación, los estudiantes me dictaron para que yo escribiera y lo hicieron bien.

Tallerista: Ok. ¿cuál es la T?

Aa: dos, tres, cuatro y cinco.

Aun cuando comprobé que interpretaron y me dictaron bien la signografía, les solicité que escribieran tres veces el alfabeto braille para reducir las probabilidades de errores ortográficos en braille.

Lo anterior, lo complementé con un video en el que un docente de secundaria tiene estudiantes ciegos en su aula y no sabía cómo enseñarles matemáticas, lo cual era un problema para él, por lo que decidió aprender braille en un curso que se dio en una parroquia, pero las técnicas y estrategias para dibujar en relieve figuras geométricas las aprende con estudiantes ciegos.

Resultados

Con el ejemplo del video, les solicité que crearan su recurso didáctico. El material que hicieron fueron unas tarjetas con dibujos en relieve de animales con escritura en braille en español, inglés y en tinta. El segundo equipo elaboró un círculo de multiplicaciones Waldorf con los números en braille. El primer equipo mencionó que las tarjetas eran para la clase de inglés, mientras que el círculo era para matemáticas.

Aunque no podía ver el material, lo que toqué con mis manos se me hizo muy bonito y creativo, a pesar de que tenía algunos errores de ortografía braille. Los errores antes mencionados son muy comunes en principiantes con y sin discapacidad, sin embargo, se debe resaltar que los estudiantes normovisuales corregirán más rápido y pueden diseñar su propio material porque pueden ver, por tal motivo, considero que los participantes del taller lograron un avance muy significativo y podrían avanzar más, pues si en dos sesiones de seis horas, aprendieron lo básico del sistema braille para elaborar su propio material con un curso, estoy seguro que disminuirían las barreras didácticas, el rezago educativo y el abandono escolar a causa del analfabetismo y la falta de ajustes razonables en la educación escolar de los ECDV.

Conclusiones

Las personas ciegas requieren de apoyo y tiempo de práctica para lograr aprender el sistema braille, en cambio, las personas normovisuales necesitan aprender la estructura, composición e interpretación de las imágenes de la signografía braille, tener muy claro cómo se escribe, porque se comienza de derecha a izquierda para formar el relieve y después leerlo

de izquierda a derecha. Si los participantes aprenden muy bien lo anterior y lo practican, podrán adecuar y hacer accesible cualquier contenido educativo con sistema braille.

Como lo mencioné líneas arriba, el material creado en la sesión tuvo algunos errores de ortografía que se corrigen con la práctica, sin embargo, los dos recursos son muy prácticos. A pesar de que en el momento de aplicar su material a los estudiantes que simulaban estar ciegos, comenzaron algo nerviosos, fueron tomando confianza y yo les seguí apoyando con algunas indicaciones, porque les costó trabajo ser más fluidos en las indicaciones, descripciones, interacción y orientación para enseñar a los estudiantes a utilizarlo y al equipo para explicarlo, pues lo querían explicar como si sus estudiantes estuvieran viendo.

El equipo del círculo Waldorf hizo solamente uno para los cuatro estudiantes y les fue un poco más complicada la explicación, porque tanto al maestro como al estudiante les faltaba práctica en relación con la percepción háptica y al maestro explicación a alguien que no ve. En general, los dos equipos lo hicieron bien, pero por la premura del tiempo ya no pudimos hacer el cierre de la clase ni comentarios a fondo sobre la actividad. Por lo anterior, dejó algunos extractos de la reflexión escrita.

Aa: me llevo una sensación de satisfacción, pues con los materiales didácticos que creamos me di cuenta de que requería pensar sin la vista para que surjan ideas de formas de trabajo que se adecuen a las personas con discapacidad visual y no viceversa.

Aa: Es una extraña combinación, en no ser tan difícil de aprender como pensaba, pero sí con cierta complejidad de aplicación. Para el momento en que diseñamos el material didáctico, (nosotras hicimos tarjetas con dibujos y escritura braille en español e inglés). Lo primero que pude percibir es que hacer por sí sólo un material didáctico requiere tiempo y dedicación, adaptarlo para uso de una persona cuyo diseño original es inaccesible, conlleva aún más detalle y dedicación. En mi caso, debía escribir en braille y en más de una ocasión, me equivoqué.

Aa: Aunque se utiliza para enseñar a leer y escribir a los estudiantes con discapacidad visual, también se utiliza en la transcripción de libros y materiales educativos para que los estudiantes con discapacidad visual puedan acceder a la misma información que los demás.

Aa: Nos había mencionado alguna vez que ya casi las personas con discapacidad visual no eran bien orientadas en su aprendizaje de la lectura y escritura en braille, o que incluso muchos optaban por ya no enseñarla. Es aquella cuestión que me hizo reflexionar sobre una idea de mucha preocupación, puesto que se les

limitarían por completo muchos procesos neurológicos que van implicados en el aprendizaje.

Finalmente, quiero decir que, aun cuando se logró lo propuesto en la ruta crítica en la primera sesión, los hechos de la segunda me motivan a continuar trabajando para ayudar a los estudiantes a pasar a otro nivel de aprendizaje y enseñanza en relación con los ajustes razonables para ECDV. Sin embargo, pienso que dando un taller de dos horas en diferentes escuelas en donde se toma como sensibilización y no como lo que se ha narrado en las dos últimas sesiones de este trabajo de investigación-acción orientado a la mejora o innovación educativa, los ECDV que ingresen a educación regular, tendrán bajo riesgo de rezago educativo, abandono escolar, analfabetismo y marginación, tal como lo han estado desde que comenzó la reforma educativa de integración hace tres décadas.

CONCLUSIONES

De inicio quiero comentar que como persona con ceguera me propuse estudiar educación para aprender una mejor manera de enseñar el sistema Braille a niños, jóvenes o adultos con discapacidad visual, así como para conocer lo más y mejor posible cómo van construyendo ese conocimiento, porque ya tenía poco más de cinco años en el Centro de Auto Aprendizaje de Idiomas (CAADI) y de manera particular enseñando Braille básico sin una formación docente específica a personas y estudiantes de diferentes edades. No ubicaba plenamente que la problemática más apremiante en la educación básica bajo el modelo de educación inclusiva es la poca cantidad de maestros con formación en la enseñanza y aprendizaje de personas con discapacidad visual.

Con base en las reflexiones anteriores surgió el Taller Didáctica del Braille, mismo que fui mejorando en los cuatro años de la licenciatura y comienzo de la maestría. Hasta ese momento yo creía que al final de cada sesión lograba el propósito educativo, el cual estaba planeado con la intención de que los participantes experimentaran aprender y enseñar a escribir y leer Braille a ciegas, para que reflexionaran, comprendieran, se sensibilizaran y se concientizaran sobre la importancia del desarrollo de los canales de captación de aprendizaje y del sistema Braille de los alumnos con discapacidad visual. Partiendo de mi propia experiencia estimé que no hacía falta modificar el contenido para que los participantes supieran cómo enseñar a PCDV. No obstante en la fase de caracterización observé que con las actividades del taller solamente estaba logrando sensibilizar y enseñar a escribir y leer el braille.

A pesar de que los ejercicios didácticos se planearon para reconocer, identificar y desarrollar la audición, percepción háptica, comunicación, lenguaje y diferentes habilidades de las PCDV, los participantes no reconocían que estaban practicando enseñanza y aprendizaje de estrategias, técnicas y que estaban desarrollando su propio método pedagógico de enseñanza del sistema Braille para educar a un alumno con ceguera.

Derivado de lo anterior surge la primera pregunta: ¿Qué acciones didácticas se deben implementar en el taller “Didáctica del Braille” para que estudiantes, en su proceso de formación docente, se concienticen y optimicen los canales de aprendizaje de alumnos con deficiencia visual?

Así mismo las preguntas secundarias: ¿De qué forma el profesor del Taller de Braille logra que sus estudiantes-profesores se sitúen en la ceguera, para la concientización de los sentidos?, ¿Cuáles son las características que tienen el material y los juegos específicos de aprendizaje para invidentes que el profesor enseña a sus estudiantes-profesores del Taller de Braille?, ¿Qué principios conforman las habilidades apticas que el profesor promueve en sus estudiantes-profesores en el Taller de Braille?

Las que busco responder desde mi propia experiencia y perspectiva pedagógica como

Tallerista con ceguera, considerando que los ejercicios didácticos estaban bien seleccionados, ya que la mayoría de los estudiantes lograba escribir su nombre en Braille después de escuchar y seguir las indicaciones. Sin embargo, por los comentarios al final de las actividades, comprendía que no habían reflexionado sobre la enseñanza y el aprendizaje de PCDV. Por tal motivo, desde la primera fase comencé a utilizar lo que expresaban los participantes sobre su experiencia para ir observando, evaluando y midiendo las fallas y alcances en cada sesión. A manera de ejemplo dejo dos comentarios correspondientes a un maestro guía y de un alumno con ceguera:

"A a. es muy estresante. Bueno, yo como que no tengo paciencia, le quería quitar el antifaz. /La interrumpe quien fue su aA o. ciego haciendo sonido en la mesa/, A o. No me explicaba muy bien. La misma A a. responde: Si, no me sabía dar a entender." (Primer registro: P.18).

"A o. yo también me desesperaba pero, osea a pesar de que mi maestro como que trataba de explicarme, ya al último sentía los ojos cansados ya quería quitarme los antifaces. Y me desesperaba porque quería sentir los hoyitos pero estaban muy chiquitos, por más que metía el dedo no los sentía," (Primer registro: P.19).

En la recuperación de mi práctica a través del análisis reflexivo de los registros, reconocí el orden, la articulación, la sistematización y los constitutivos de mi práctica docente, para darme cuenta que me hacía falta incluir información sobre diferentes aspectos de la educación inclusiva. En relación con lo anterior, Bazdresch (2000) menciona que "Para lograr el objetivo de aprendizaje se requiere implementar un método que tenga las características que se pretenden con el propósito, esto es, partir de la acción educativa, reconstituirla, resignificarla, teorizarla e intervenirla para transformarla" (p. 49).

El análisis anterior me ayudó a reflexionar, reconocer e identificar la necesidad de combinar los ejercicios didácticos con contenidos sobre el derecho a la inclusión educativa, el significado pedagógico de la educación inclusiva, las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las personas con discapacidad y los sistemas de aprendizaje que desarrollan en su proceso de aprendizaje, para provocar la reflexión, comprensión, sensibilización y concientización de los participantes.

En consecuencia, reformulé la pregunta de investigación de la siguiente forma: ¿Qué estrategias de aprendizaje requiere el docente del Taller de Braille, para generar situar y concientizar a sus estudiantes-profesores en la ceguera a través de la comunicación de contenidos y, por lo tanto, la comprensión de los temas para que se logre finalmente en las aulas de dichos estudiantes-profesores, la enseñanza en personas con deficiencia visual.?

En esta fase, de problematización, estructuré la ruta crítica con niveles de habilidades didácticas y preguntas de concientización dirigidas a la contextualización y nivel de conocimientos de diferentes aspectos de la educación inclusiva.

Los participantes lograron los niveles de habilidades didácticas, lo cual me ayudó a comprobar que los ejercicios didácticos para el aprendizaje del Braille, el desarrollo de la audición y percepción háptica son adecuados. Por otra parte, en el nivel de concientización de la educación inclusiva obtuve los mismos resultados que en sesiones anteriores, como se refiere en las siguientes citas de participantes:

Mtra. guía: "A: A mí como maestra se me olvidó que mi alumno es ciego y le decía, si ves que aquí tienes esto, y ella me respondía, no, no veo, sí le dije como dos o tres veces porque se me olvidó que no veía." (Tercer registro: P. 109).

Alumna con ceguera: "A-A: Mi maestra también me tuvo mucha paciencia y creo que me estuvo explicando mucho, eso me ayudó a que no me desesperara y que no me estresara porque suelo estresarme mucho cuando algo no me sale, pero ella me apoyó con todo el cuidado del mundo, pues me fue explicando y no, no me estresé y creo que lo logré y hasta me emocioné." (Tercer registro: P. 111).

A causa de los resultados obtenidos en la ruta crítica, me propuse utilizar más información sobre el concepto de inclusión educativa, educación inclusiva, BAP, sistemas de captación de aprendizaje de las PCDV, neurodidáctica del Braille; para la sesión de innovación y reformulé la pregunta de innovación de esta manera: ¿A través de qué estrategias y contenidos el profesor de didáctica del braille puede trasladar a los estudiantes del nivel de habilidades de enseñanza y aprendizaje del sistema braille al nivel de concientización del modelo de educación inclusiva en el contexto educativo, y favorecer la inclusión y participación dentro del aula de ECDV mediante la alfabetización del sistema braille y habilidades subsecuentes?

A diferencia de sesiones anteriores, le pedí a los participantes del taller, redactaran una opinión de su experiencia; algunas de esas expresiones que me parecieron significativas son las siguientes:

Como papel de maestra y tener que enseñar a un estudiante ciego desde cero, me hizo sentir allegada a una futura situación en la que podría estar con una persona con discapacidad, y todo lo que hemos aprendido lo pondré en práctica, haciendo observaciones en mis errores y lo que podría mejorar. Es importante que los niños y niñas tengan conocimiento del sistema Braille, pero más importante que los maestros y padres de familia también tengan previos conocimientos. (Opinión obtenida del cuarto registro)

Al enseñarnos la forma de aprendizaje de una persona con discapacidad visual a través del Braille, me hizo sentir una enorme gratitud y asombro. Como maestra siempre me sentí guiada y orientada para lograr transmitir lo que quería con un acompañamiento cercano del licenciado Medrano a mi como maestra y posteriormente a mi alumno. Me siento muy orgullosa de mi alumno y sobre todo de mí, me encantó el Braille y su forma de aprenderlo.(Opinión obtenida del cuarto registro)

Cabe destacar que los comentarios anteriores fueron obtenidos en una sesión de tres horas con participantes que en su mayoría no habían tenido contacto con la enseñanza y aprendizaje del sistema Braille. Incluso, fue sorprendente que es la primera clase en la que escriben correctamente sin ver su nombre con apellido. Como licenciado en educación con discapacidad visual, al mayor desafío al que me enfrenté, fue al de concientizar al grupo de participantes en sesiones de dos horas, sin embargo, la decisión de implementar algunas lecturas y hacer una sesión un poco más larga, contribuyó para provocar una reflexión más profunda. En esta fase de la investigación consideré haber logrado lo propuesto en la planeación de la sesión de innovación.

Aunado a lo anterior, en la planeación del quinto registro tuve la oportunidad de trabajar con el mismo grupo, por lo que me propuse consolidar y fortalecer su conocimiento del sistema Braille para elaborar material didáctico inclusivo y aplicarlo con sus pares, quienes simulaban tener discapacidad visual. Como resultado, obtuve comentarios en los que se reflejan barreras didácticas, que bien podría ser parte de otro ciclo del proyecto de investigación acción.

Me llevo una sensación de satisfacción pues con los materiales didácticos que creamos me di cuenta de que requería pensar sin la vista para que surjan ideas de formas de trabajo que se adecuen a las personas con discapacidad visual y viceversa. También tuve que tomar en cuenta mi explicación para enseñarles el material que habíamos creado, pues tenía que ser más detallada, las indicaciones deben de ser claras y precisas. (opinión obtenida del quinto registro).

El Braille es más que un sistema de lectura táctil, es un puente que conecta a las personas ciegas con el mundo y demuestra que la capacidad de leer va mas allá de la vista. Considero que es importante aprenderlo, ya que en algún punto de la vida me puedo encontrar con una persona con discapacidad visual y el Braille me puede dar las herramientas para brindarle apoyo y que pueda seguir adelante. (opinión obtenida del quinto registro)

Es una extraña combinación en no ser tan difícil de aprender como pensaba, pero

sí con cierta complejidad de aplicación. Para el momento en que diseñamos el material didáctico, (nosotras hicimos tarjetas con dibujos y escritura Braille en español e inglés). Lo primero que pude percibir es que hacer por sí sólo un material didáctico requiere tiempo y dedicación, adaptarlo para uso de una persona cuyo diseño original es inaccesible, conlleva aún más detalle y dedicación. (opinión obtenida del quinto registro).

Las actividades de la quinta sesión no las tenía previstas, ni me esperaba las reflexiones anteriores. Bien hubiera podido utilizar la planeación de la última sesión como otro nivel de la ruta crítica o continuación de la investigación, ya que otro obstáculo en la enseñanza y aprendizaje de las PCDV son las barreras didácticas que comentan las participantes en la experiencia vivida. Como tallerista con ceguera me siento privilegiado de haber convertido el aprendizaje del sistema Braille en un taller de concientización, mejorarlo y avanzar en el beneficio pedagógico que obtuve y la progresión del aprendizaje en cada sesión y que se puede planear sesiones para disminuir las diferentes barreras de aprendizaje que enfrentan estudiantes en situación de discapacidad visual, maestros y padres de niños-as con esa condición.

Finalmente, quiero mencionar que, a pesar del arduo trabajo que, como ciego, me representó todo el proceso, fue una experiencia muy enriquecedora, al grado de que yo mismo conocí más a fondo mi propia discapacidad y las capacidades que tenemos los ciegos para enseñar y aprender. No considero terminado el proceso, porque identifico que la innovación educativa es una puerta hacia un camino que se renueva en cada día de clase o sesión en la que se tiene la oportunidad de buscar la mejora educativa

Por otra parte, quiero hacer un reconocimiento a mi tutor académico y mis maestras por el apoyo, acompañamiento y flexibilidad que me brindaron para lograr construir el objetivo alcanzado. De la misma manera, reconozco un gran potencial en todos los estudiantes que participaron en el taller, pues en dos horas aprendían muy rápido y bien, sin embargo, el que no haya muchos programas de licenciatura en educación que impartan cursos sobre todo lo que implica la educación inclusiva de personas con discapacidad, en este caso visual, con un taller de didáctica del braille ocasional y de dos horas de duración, tendrá muy poco impacto en la reducción del riesgo de rezago educativo, abandono escolar, analfabetismo y marginación de dichos estudiantes.

Por ello, considero necesario que, al menos en los programas formativos de profesionales de la educación, se incluyan materias y/o contenidos relacionados con la concientización hacia la inclusión social y educativa de personas en situación de discapacidad, pero, mejor aún, de conocimiento y uso del sistema de escritura y lectura braille ya que muchos usuarios con ceguera que lo hemos aprendido, sabemos que el Braille es mucho más que un sistema de

escritura y lectura.

REFERENCIAS

- Alonso Sendín, A. y colaboradores. (2015). *La didáctica del braille más allá del código. Nuevas perspectivas en la alfabetización del alumnado con discapacidad visual*. Comisión Braille Español.
- Bazdrechs, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Organización de Estados Americanos.
- Cacho Alfaro, M. (2012). *Enfoques metodológicos de la investigación educativa*. Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca.
- Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación. Enfoque cualitativo, cuantitativo y métodos mixtos*. Traducción 2007 de Guzmán A. y Alvarado, J. 2a Edición. Universidad de Nebraska
- Enciclopedia Asigna. (2023). *Definición de Concientizar*. <https://enciclopedia.net/concientizar/>
- García Cedillo, I. (2018). La inclusión educativa en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Inclusión Educativa*. Volumen 11. Número II. PP. 49-62.
- García Cedillo, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública.
- González Flores, M. (2021). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? El orden si altera el producto. *Revista Electrónica IEENN*. Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit “Profr. y Lic. Francisco Benítez Silva”, Tepic, Nayarit. No. 4, Año 2. <https://ieenn.edu.mx/revistas/index.php/normalista-hoy/article/view/24/17>
- Guajardo, E. (2019). *Teoría de la complejidad, marco para la investigación de la equidad en la inclusión*. Conferencia magistral en el “XIII Coloquio de Investigación Educativa. La investigación educativa: fundamentos para la inclusión y la equidad”. Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª. Edición McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Comunicación Social. (2021, 3 de diciembre). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad. (Datos nacionales)*. Comunicado de prensa Núm. 713/21. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf

- Marín González, J. (2020). Paulo Freire: El método de la concientización para analizar y comprender el contexto actual de la globalización. *L'éducation en débats analyse comparée* Vol. 10 n° 1. <https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/280>
- Martínez Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Tylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Uc Mas, L. (2003). *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Editorial Idea Books.
- Woods, P. (1997). *La escuela por dentro*. La etnografía en educación. Editorial Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1. FOTOGRAFÍAS, SESIÓN 1 DE INNOVACIÓN



FOTO 1. Grupo en primer foco, Tallerista al frente. De fondo detalles de pantalla con alfabeto Braille y mesa con alfabeto Braille en tablilla y con bolitas de unicel.



FOTO 2. Grupo en primer foco, trabajando en parejas maestro-estudiante, con ojos tapados. Tallerista al frente del grupo.



FOTO 3. Tallerita al frente del grupo con tablillas para escritura en Braille y con bolitas de unicel.



FOTO 4. Detalle de trabajo en pareja, “maestra” guiando a estudiante en conocer las tablillas para escritura en braille; estudiante con los ojos tapados,

ANEXO 2. FOTOGRAFÍAS, SESIÓN 2 DE INNOVACIÓN



FOTO 1. Tallerista al frente del salón dando indicaciones para la escritura en Braille.



FOTO 2. Grupo en primer foco, escuchando indicaciones para prepararse al trabajo en equipos. Tallerista al frente del grupo.



FOTO 3. Estudiantes trabajando en parejas, “maestra” con ojos destapados dando indicaciones y estudiantes con ojos vendados siguiendo indicaciones.



FOTO 4. Detalle de trabajo en equipos para elaborar círculo Waldorf.

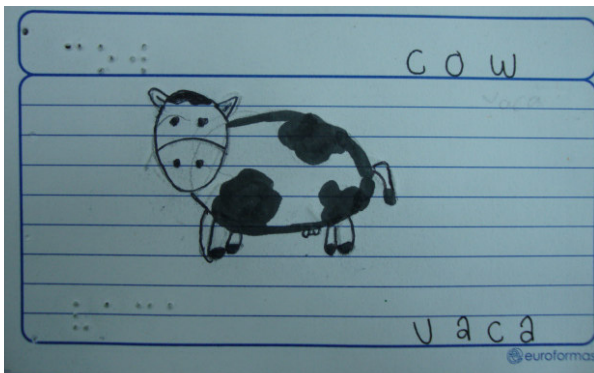


FOTO 5. Detalle de trabajo realizado, imagen de vaca con escritura en inglés y en español, tanto en tinta como en Braille.



FOTO 6. Al fondo Estudiantes sonrientes, mostrando su escritura en Braille. En primer plano, en la mesa, material utilizado: antifaz, regleta y punzón para escritura en Braille y tablilla creada por Tallerista.