



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Inclusión educativa de un alumno con discapacidad visual

Trabajo fin de Grado presentado por: Mónica Gandía Micó

Titulación: Grado en Maestro de Educación Primaria

Línea de investigación: Propuesta de Intervención

Director/a: Cristina Escribano Barreno

Valencia

[18 de Septiembre de 2015]

Firmado por: Mónica Gandía Micó

CATEGORÍA TESAURUO: 1.2.3. Niveles educativos: atención a las necesidades educativas especiales.

RESUMEN:

A día de hoy, los alumnos con discapacidad asisten a las mismas escuelas que el resto de alumnos, dependiendo del grado de afectación en algunos casos, pero esto que parece habitual, hasta hace bien poco, no lo era.

En el presente trabajo se analiza la evolución de la educación especial en general y, concretamente, respecto a los alumnos con discapacidad visual y, teniendo en cuenta la situación educativa actual, se presenta una propuesta de intervención para un alumno concreto, poniendo especial énfasis en las adaptaciones que necesita para llevar a cabo el trabajo programado y en las coordinaciones necesarias para que este trabajo obtenga unos resultados positivos.

La educación especial ha ido evolucionando y con ella han llegado conceptos nuevos y maneras de entender la discapacidad y trabajar que contribuyen y fomentan que todos los niños estudien juntos, dándole a cada uno aquello que por sus características necesita.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa, normalización, TICS, integración escolar, coordinación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 OBJETIVOS PLANTEADOS	8
1.1.1 OBJETIVO GENERAL	8
1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL CON ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL	8
2.2. QUÉ ES Y QUÉ SUPONE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	10
2.3. ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL	12
2.3.1 NEE DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL	12
2.3.2 RECURSOS EN EL AULA PARA UNA VERDADERA INTEGRACIÓN ESCOLAR	12
3. PROPUESTA	
3.1. PRESENTACIÓN	14
3.2. OBJETIVOS	14
3.2.1 OBJETIVOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNO	14
3.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNO	14
3.3. CONTEXTO	14
3.3.1 CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO	16
3.3.1.1 CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL ALUMNO	16
3.3.1.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES DEL ALUMNO	17
3.3.2 NEE DEL ALUMNO	17
3.3.2.1 A NIVEL PERCEPTIVO-MOTOR	17
3.3.2.2 A NIVEL COGNITIVO LINGÜÍSTICO	17
3.3.2.3 A NIVEL AFECTIVO Y SOCIAL	18
3.4. ACTIVIDADES	22
3.5. CRONOGRAMA	28
3.6. EVALUACIÓN	29
3.6.1 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	33
4. CONCLUSIONES	34
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	35
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

GANDÍA, MÓNICA
INDICE DE FIGURAS Y TABLAS

TABLA 1: ADAPTACIÓN DE ACCESO AL CURRICULUM	20
TABLA 2: RELACIÓN DE RECURSOS EMPLEADOS EN EL PROYECTO “MY BODY”	27
TABLA 3: CRONOGRAMA DE PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	28
TABLA 4: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS	31
TABLA 5: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	32
FIGURA 1: DISTRIBUCIÓN DE LAS DEPENDENCIAS DEL CENTRO	15
FIGURA 2: ORGANIGRAMA DE LA PLANTILLA DOCENTE DEL CENTRO	15
FIGURA 3: IMAGEN DEL VIDEO DE LA CANCIÓN”KIDS BODY PARTS”	23
FIGURA 4: IMAGEN DEL JUEGO ONLINE “WHAT PART IS IT?”	24
FIGURA 5: FICHA ACTIVIDAD 6	25
FIGURA 6: IMAGEN ACTIVIDAD JCLICK “MY BODY”	26
FIGURA 7: FICHA ACTIVIDAD 9	27
FIGURA 8: EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	30

1. INTRODUCCIÓN

Ya la Constitución de 1978 reflejó como derecho de todos los ciudadanos la Educación y aseguró que los poderes públicos estuvieran obligados a promover una política de integración. Pero la realidad es que a día de hoy la sociedad actual sigue sin estar preparada para las discapacidades. Se encuentra repleta de barreras arquitectónicas y sociales y no hay posibilidad de encontrar, de manera sencilla, materiales adaptados. La sociedad tiene que dar un cambio grande para conseguir realmente una situación de integración. Y este cambio tiene que darse, también, desde la escuela. Para ello hay que cambiar la idea que se tiene de ella.

Ésta se ha convertido en un punto de encuentro y colaboración de diferentes profesionales, en ocasiones, externos a la escuela. Esta colaboración es beneficiosa para todo el alumnado pero cuando se habla de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante ACNEAE), se convierte en fundamental, ya que la escuela por sus características, en muchas ocasiones no puede cubrir las necesidades de todos sus alumnos. Por ello es vital la incorporación al aula de otros especialistas que cubran estas carencias consiguiendo una acción educativa individualizada y especializada que redunda en beneficio del alumnado.

Para que esto se dé, es imprescindible dejar de concebir el aula como un espacio cerrado y propio, sino que se tiene que ver como un lugar de interacción y de uso al servicio de los alumnos, siendo para ellos ejemplo de trabajo en equipo y tolerancia. Esto hará que se logre el grado de integración y naturalidad mencionado, porque de estas acciones se beneficia toda el aula.

El Plan de Apoyo que se presenta a continuación es un ejemplo de cómo conseguir esta coordinación entre profesionales y cómo lograr adaptar la escuela y sus elementos a un alumno con discapacidad visual sin perjuicio de su integración y socialización.

En el caso concreto que se presenta, trabajan cuatro profesionales en el aula: la tutora de Dani, que es el alumno sobre el que se va a realizar este trabajo y que más adelante será presentado, el profesor especialista de la ONCE, la maestra de Pedagogía Terapéutica y la autora de este trabajo, como especialista de Inglés.

Para lograr un buen trabajo de equipo es necesaria la coordinación para que la práctica docente tenga continuidad y coherencia, y respetar para que los alumnos vean reflejados los valores de respeto, igualdad e integración.

Como se ha comentado anteriormente, la sociedad tiene que cambiar y qué mejor lugar que la escuela para empezar a hacerlo. Lo que se les enseñe a los alumnos hoy será el resultado mañana, y los maestros, siempre, su máximo ejemplo. No se debe desaprovechar esa situación y usarla en beneficio de los alumnos, de la sociedad del mañana.

En primer lugar se aclarará qué es la discapacidad visual, que es la discapacidad

sobre la que se centra este trabajo.

Para definir la ceguera hay muchos parámetros, a continuación se da la definición de dos de ellos(Faye, 1972):

- Agudeza visual: es la habilidad para discriminar detalles de un objeto en una distancia determinada
- Campo visual: es el espacio en que la persona es capaz de discriminar objetos manteniendo la vista fija en un punto.

Así pues, para el Consejo Superior de Ciegos de España, es ciega toda aquella persona que no consiga alcanzar un 1/20 de la visión normal, según la escala Wecker, con ninguno de los dos ojos. Esto equivaldría a que no fuera capaz de contar los dedos de una mano a 2,25 m de distancia con la mejor corrección y cuya causa de pérdida de visión sea irreversible.

Se entiende por ceguera la pérdida de visión lo suficientemente severa para evitar que un individuo se mantenga por sí mismo en cualquier ocupación, volviéndolo dependiente de otras personas o medios. Supone la discapacidad total para orientarse a sí mismo mediante la visión y la imposibilidad de leer aún con corrección óptica o magnificación de los textos (Calle, 2009). No existe resto visual aprovechable para la vida cotidiana.

Las implicaciones educativas que presenta este tipo de deficiencia son las siguientes (Alberti et al., 2010):

- Respecto a la lectoescritura, no podrá acceder a la lectoescritura en tinta, sino que necesitará el sistema Braille.
- En cuanto a la orientación y movilidad, no se dará por estímulos visuales, sino que necesitará Técnicas de Orientación y Movilidad.

Por lo que se refiere al término de hipovisión, es la disminución importante de la visión en ambos ojos, que deja un residuo visual compatible con ciertos actos de la vida (Faye, 1972).

Las implicaciones educativas que presenta un alumno con hipovisión son las siguientes (Alberti et al., 2010):

- Respecto a la lectoescritura, puede acceder a la lectoescritura en tinta con adaptaciones.
- En cuanto a la orientación y movilidad, puede utilizar su vista para este fin y para la captación y representación de la realidad.

A continuación se exponen las enfermedades que causan la discapacidad visual. Hay dos grupos: las que afectan al globo ocular y las que afectan más a la población escolar.

DE LAS ENFERMEDADES QUE AFECTAN AL GLOBO OCULAR DESTACAN

(Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad, 2015):

- Defectos de refracción: miopía, hipermetropía, astigmatismo
- Defectos en la movilidad del ojo: estrabismo.
- Enfermedades congénitas: anoftalmia (que es la ausencia del globo ocular o escaso desarrollo del mismo) y toxoplasmosis (que son afecciones de la retina y en especial de la mácula).
- Enfermedades degenerativas como catarata senil o miopía degenerativa
- Enfermedades traumáticas como desprendimiento de retina
- Tumorales, como retinoblastoma
- Infecciosas como la conjuntivitis
- Y hereditarias como la acromatopsia, que es la ceguera para los colores o el albinismo, que es la carencia del pigmento.

ENTRE LAS QUE AFECTAN A LA POBLACIÓN ESCOLAR DESTACAN:

- Las enfermedades que afectan a la retina: acromatopsia (baja agudeza visual y pérdida de visión de uno o más colores)
- Enfermedades que afectan al nervio óptico: atrofia óptica.
- Enfermedades que afectan al cristalino: catarata (pérdida de la transparencia del cristalino)
- Enfermedades que afectan a la úvea, como el albinismo que es la deficiencia de pigmentos oculo-cutáneos.
- Enfermedades que afectan a la movilidad y refracción, como la miopía progresiva.

(Alberti et al., 2010; Albertí y Romero, 2010).

En el aula de 1º de PRIMARIA del centro en el que se encuadra esta propuesta está escolarizado un alumno, Dani, que presenta una deficiencia visual producida por una anoftalmia bilateral por lo que carece totalmente de visión. La malformación se detectó en el mismo momento del nacimiento al realizarse la habitual revisión pediátrica. La anoftalmia es extremadamente rara y se desconoce la causa exacta. El diagnóstico es coincidente, es decir, la opinión profesional de los diferentes especialistas consultados es unánime, y sin posibilidad de recuperación.

Como consecuencia Dani presenta necesidades tales como:

- Un contexto muy organizado y estructurado.
- Entrada de información por diferentes canales.

- Coordinación de profesionales.
- Didácticas especiales.
- El sistema Braille como método de lecto-escritura.
- Necesidad de realizar una adaptación de acceso al currículo

Es por este motivo que se decide presentar una Propuesta de Intervención centrada en la asignatura de Inglés que contemple las medidas educativas que hay que llevar a cabo para que el alumno pueda seguir el ritmo de la clase pero con sus debidas adaptaciones.

La Propuesta de Intervención que se presenta tiene como objetivo cubrir estas necesidades que están todas relacionadas con el acceso al currículum pues Dani solo precisa de material adaptado, didácticas específicas y recursos adaptados para poder alcanzar los objetivos establecidos para su edad en el currículum ordinario.

1.1 OBJETIVOS PLANTEADOS

1.1.1 OBJETIVO GENERAL

- Concienciar de la importancia de trabajar por una verdadera integración escolar

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar el concepto de integración educativa
- Profundizar en el conocimiento sobre los recursos, tanto tiflotécnicos como tecnológicos, disponibles para trabajar con alumnos con discapacidad visual.
- Realizar una intervención realista y ajustada a las Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE) del alumno con discapacidad visual.
- Adaptar la metodología empleada en la asignatura de Inglés para que el alumno esté completamente integrado y pueda seguir el ritmo de la clase.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

La Educación Especial consiste en ofrecer instrucción que haya sido diseñada específicamente para hacer frente a las necesidades educativas de alumnos excepcionales e implica el ambiente físico, los procedimientos de enseñanza, el contenido de la enseñanza, el uso de

La preocupación por la conducta de las personas con alguna deficiencia ha sido una constante, aunque su problemática se ha abordado desde conceptos diferentes de acuerdo con el momento histórico.

El tratamiento humanizado de las personas con discapacidad de cualquier tipo no empezó hasta finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. En el caso concreto de la discapacidad visual, la idea de proporcionar educación a las personas ciegas es relativamente reciente. Se inició con Valentín Haüy, en París, cuando en 1784 fundó la Institut National des Jeunes Aveugles, sin el carácter asistencial que habían tenido hasta la fecha las instituciones creadas. Con la creación de esta escuela surge la primera escuela para ciegos, en ella se educará Louis Braille (Montoro, 1985).

Haüy, contrario a la idea de que los invidentes no se podían escolarizar, fue uno de los primeros en crear un método de lectura para los ciegos, aunque no servía para la escritura.

Braille aprendió a leer en la pequeña biblioteca de Haüy con libros que contaban con letras en relieve y observó que era un sistema costoso, así que, con 16 años, varios años de trabajo y estudiando detenidamente a sus precursores, Braille inventó su propio sistema formado por puntos en relieve que se correspondían con cada una de las letras del alfabeto tradicional.

En un primer momento tuvo detractores del método cuando lo presentó en la escuela de París, pero años después, en el Congreso Internacional celebrado en Paris en 1878, se acordó la utilización del braille como método universal por su probada utilidad didáctica (Esteban, 1985).

En España se inicia la enseñanza a alumnos con discapacidad visual en Barcelona en 1820 y en 1840 se introdujo el sistema Braille en la enseñanza gracias a Jaime Berenguer, profesor de la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona (Montoro, 1988)

Por otro lado, a nivel normativo se empezó a contemplar la necesidad de incluir explícitamente a los alumnos con discapacidad visual en las leyes educativas con la Ley de Instrucción Pública (1857) adjudicando al Estado la obligación de educarlos.

A raíz de esto se fundaron numerosos centros e instituciones para educar a los alumnos con ceguera, pero ahora, con la obligatoriedad de la enseñanza, era necesario planificar debidamente la instrucción. Se necesitaba mejorar y asentar los procedimientos, obtener material adecuado para aprovechar al máximo el potencial de cada alumno con menos gasto y esfuerzo. Es por todo ello que, en 1938 se fundó la Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE.

En un primer momento se crearon Colegios en diferentes ciudades españolas, tales como Madrid, Sevilla o Alicante. En estos centros se impartían los niveles educativos EGB, BUP y COU (Montoro, 1988).

Por lo tanto, en España, aunque no existía un programa de integración de los deficientes visuales en la escuela ordinaria, sí que se puede hablar de un creciente interés por la educación de los ciegos, lo que favorecerá el posterior inicio e interés por conseguir una integración real.

2.2 QUÉ ES Y QUÉ SUPONE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Con la aparición de las primeras escuelas públicas para alumnos con deficiencias se estaba reconociendo la necesidad de escolarizar a los alumnos y se estaba reconociendo su capacidad para aprender y relacionarse. En ese momento se consideró que la mejor opción era escolarizarlos aparte, en centros especiales, específicos, donde pudieran tener profesorado especializado, material y espacios adecuados, menos ratio, etc. Sin embargo, este planteamiento dio paso a la creación de un sistema paralelo dentro del sistema público, comenzó a dar resultados contradictorios y se empezó a plantear la posibilidad de un cambio de rumbo.

Este cambio pasa por conseguir una escolarización integradora, enmarcada dentro de la escuela comprensiva, donde el alumno con NEE desarrolle su proceso educativo en el entorno menos restrictivo y más normalizador posible. Para ello se tienen en cuenta los principios de la Educación Especial que son: principio de normalización, principio de integración, principio de individualización y principio de sectorización. Estos principios los se encuentran reflejados en el Plan Nacional de Educación Especial (1978) y consisten en lo siguiente:

- Principio de normalización: tiene por objetivo que los alumnos con NEE lleguen a su máxima normalización tanto a nivel educativo como social y laboral. Este principio da pie al principio de integración (Perrin y Nirje, 1985).
- Principio de integración: es el proceso a través del cual el alumnado con NEE participa en la escuela ordinaria y es atendido educativamente en la misma mediante la provisión de los recursos necesarios para alcanzar con éxito los objetivos propuestos en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje (Grau, 1998).
- Principio de individualización: el cual consiste en considerar que cada individuo es único. Se debe respetar las peculiaridades propias de cada alumno lo que implicará un cambio de metodología con una adaptación a esas particulares circunstancias de cada alumno (Molina, 1985).

- Principio de sectorización: el objetivo de este principio es la aplicación del criterio normalizador a la integración social de los sujetos con NEE, de forma que estos pueden recibir las atenciones que precisan en su ambiente natural (Verdugo, 2003). De ahí surgen los equipos que atienden de forma sectorizada a los diferentes centros educativos para poder atender a toda la población con NEE.

Respecto a la integración escolar, Rico (1985) matiza algunos puntos fundamentales:

- La integración no es un acto administrativo sino un proceso que abarca a toda la comunidad educativa.
- Cuando un centro no lleva a cabo un programa integrador se puede decir que está llevando a cabo la segregación de sus alumnos.
- Cuanto mejor, más preparada y abierta sea la escuela general menos falta harán las escuelas especiales.

Para poder llevar a cabo realmente esta integración educativa, al inicio de los años 80 se crearon los equipos multidisciplinares, servicios de orientación y gabinetes psicopedagógicos con el objetivo de realizar evaluaciones psicopedagógicas exhaustivas, orientar a los maestros en el trabajo de los alumnos con NEE y atender a los alumnos en su escuela de referencia sin que tengan que desplazarse o estar segregados en centros específicos.

Además, la Ley de Integración Social de los Minusválidos, del 7 de Abril, de 1982, sentó las bases para la escolarización de los alumnos con NEE en los centros ordinarios. Esto abrió un mundo de posibilidades en el ámbito educativo a nivel de innovaciones educativas que tienen especial incidencia en la atención de los alumnos con discapacidad visual.

Actualmente, la Educación Especial se encuentra caminando hacia el concepto de Inclusión Educativa. “Esta implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Blanco, 1999, p.10).

Es un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en centros que son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p.25).

2.3 ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNO CON DISCAPACIDAD VISUAL

2.3.1 NEE de los alumnos con discapacidad visual.

Cuando se cuenta en el aula con un alumno con ceguera se deben poner todos los recursos del centro a disposición de sus necesidades para poder trabajar de manera adecuada. Para ello y en primer lugar, se debe tener claras cuáles son las necesidades que va a presentar y a partir de estas estructurar la respuesta educativa. De entre las necesidades del alumnado con ceguera destacan (Alberti et. al., 2010):

- Necesidad de tener contacto directo con objetos que le rodean.
- Necesidad de obtener información verbal sobre los objetos y el medio en el que se desenvuelve.
- Necesidad de estrategias para utilizar el lenguaje como vehículo de búsqueda de información activa.
- Necesidad de recibir e interpretar estímulos sociales que provoquen respuestas emocionales.
- Necesidad de tener experiencias que aumenten su autonomía, vengan su frustración.

2.3.2 Recursos en el aula para una verdadera integración escolar

Para poder atender al alumnado con NEE debidamente, se tiene que saber de qué recursos se dispone y/o se puede disponer para poder trabajar con el alumno en base a sus necesidades.

Los recursos que hay que tener en cuenta abarcan a todo el centro y a todo el personal docente puesto que parten de la organización que el centro hace para trabajar y atender a su alumnado.

Por un lado, están los recursos organizativos, tales como la flexibilidad de los horarios, distribución de los espacios, organización de los grupos de alumnos, organización de apoyos, organización del personal docente, planificación de la evaluación (tanto del centro, como de los docentes, como de los alumnos) y definición de la metodología del centro.

Por otro lado, están los recursos materiales, tales como material del que disponen cada aula, material del centro, recursos tecnológicos y la organización en el uso de todos ellos (Rodríguez, 2005)

Respecto al uso óptimo de recursos tecnológicos resulta interesante resaltar que para todas las áreas en general y, en concreto, para llevar a cabo el aprendizaje de lenguas extranjeras en los primeros años, es muy interesante el uso de las nuevas tecnologías. “En la actualidad pocos discuten la importancia y necesidad del uso de las nuevas tecnologías. Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) son motivadoras, incrementan la autoestima y la satisfacción de conseguir resultados positivos en el alumno” (Corbella y Boix, 2003, p.2).

Se debe tener en cuenta que el ordenador genera mucha motivación a los alumnos, lo que repercute en su interés por realizar bien la tarea y, por lo tanto, en un mejor resultado de la misma. Al mismo tiempo, esto repercute en mayor autoestima ya que la relación causa-efecto es más positiva que con las tareas tradicionales.

En el caso del alumno con deficiencia visual, el hecho de trabajar con el ordenador es más motivador si cabe, ya que su modo de acceder al conocimiento es más reducido en experiencias que sus compañeros al no poder observar los detalles, colores y matices que ayudan a comprender una información nueva. Es por este motivo que el trabajo con las TICS despierta interés en el alumno porque tiene acceso a la información con un formato más interactivo y ameno. A continuación se detalla un listado de recursos materiales disponibles para trabajar en el aula con los alumnos con discapacidad visual o hipovisión.

Punzón y regleta

La biblioteca de aula: libros adaptados o macrotipos, siguiendo los criterios para la adaptación de textos que propone Astasio (1996).

Máquinas Perkins

Sistemas portátiles de almacenamiento y procesamiento de la información, como el Braille Hablado (con seis puntos y un espaciador), el PC Disk y el PC Hablado (con ocho puntos y un espaciador) (ONCE, s.f.).

Tableta digitalizadora

Impresoras convencionales (en color y de alta resolución) y específicas Braille (Bueno et al., 2000).

Por último, solo mencionar que para realizar esta adaptación de acceso también se modifican elementos materiales y personales de acceso al currículum y que posibilitan el desarrollo curricular. Elementos que serán desarrollados a lo largo de la intervención, tales como (Delgado, 1996):

- La organización de los recursos humanos

- Distribución de los espacios
- Disposición del aula
- Equipamiento y recursos didácticos
- Horarios

3. PROPUESTA

3.1 PRESENTACIÓN

La propuesta que a continuación se presenta va dirigida a Dani, alumno que ya ha sido presentado en la Introducción de este trabajo. Esta propuesta consiste en el diseño llevado a cabo en el aula de Inglés con el objetivo de no apartar al alumno de su grupo de referencia ni plantearle objetivos diferentes sino dentro de un marco de inclusión educativa.

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 Objetivos generales de la intervención con el alumno

- Conseguir un grado de integración total en el aula de referencia

3.2.2 Objetivos específicos de la intervención con el alumno

- Adaptar el aprendizaje de la lengua extranjera a las necesidades del alumno
- Integrar el uso de las TICS en la dinámica del aula
- Conseguir en el alumno la consecución de los objetivos generales de su etapa
- Adaptar los recursos de los que dispone la escuela para ajustarlos a sus necesidades
- Crear un clima en clase de normalización e integración

3.3 CONTEXTO

La propuesta que se presenta está contextualizada en un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria situado en la comarca de la Vall de Albaida y concretamente en la localidad de Ontinyent, provincia de Valencia. El desarrollo económico y laboral gira en torno al sector textil y cuenta con un nivel económico y social medio-alto. El centro está ubicado en la zona centro del pueblo en un barrio relativamente nuevo que cuenta con todos los servicios necesarios.

El colegio cuenta con dos edificios: el edificio de Educación Infantil (EI), que es de una sola planta y el edificio de Educación Primaria (EP), que es de dos plantas. Está

distribuido de la siguiente manera:

DISTRIBUCIÓN DE LAS DEPENDENCIAS DEL COLEGIO

Edificio de EP

Edificio de EI

1^a PLANTA:

Despachos de dirección y jefe de estudios
 Sala de profesores
 WC profesores y alumnos
 Comedor y cocina
 Gimnasio
 Estancias del conserje
 Sala de audiovisuales y aula de informática

2^a PLANTA:

aulas de EP
 Biblioteca
 Aula de PT
 Aula de Música
 WC profesores y alumnos

PLANTA ÚNICA:

Aulas de EI
 Sala de profesores
 Aula para material.
 WC en pasillo y WC en aula
 EI 3
 Patio de recreo para los alumnos de EI.

Figura 1. Distribución de las dependencias del centro (elaboración propia).

La justificación de la plantilla docente del centro se encuentra en la ORDEN 12/2013, de 14 de marzo, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se fijan los criterios para la determinación de las relaciones de puestos de trabajo y se publican las plantillas tipo de las escuelas infantiles (segundo ciclo), colegios públicos de Educación Primaria, colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y centros de especial titularidad de la Generalitat. Según esta Orden, el colegio debe tener 4 docentes en Educación Infantil y 10 en Educación Primaria, entre tutores y especialistas. Respecto a los especialistas de Educación Especial, el centro sólo puede tener un maestro de Pedagogía Terapéutica (PT), por lo tanto, el maestro de Audición y Lenguaje (AL) es itinerante y pertenece al Servicio Psicopedagógico (SPE), igual que el Orientador.

A continuación se muestra un organigrama con la plantilla del centro docente:

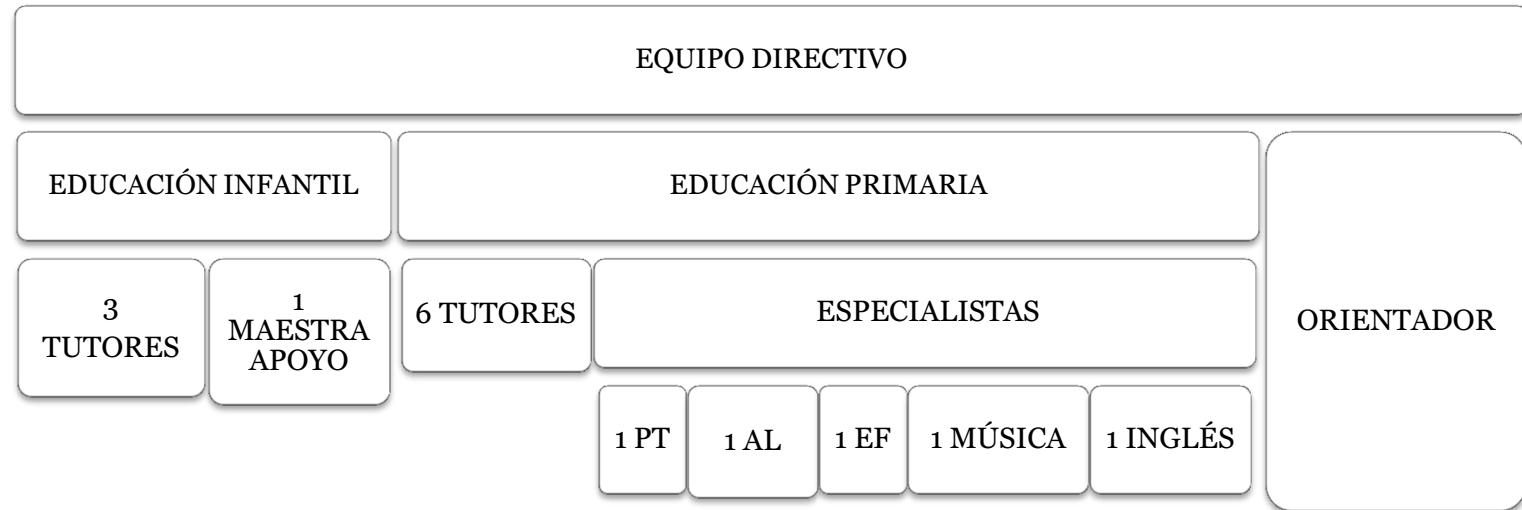


Figura 2. Organigrama de la plantilla docente del centro (elaboración propia).

El centro es de una sola línea y lleva a cabo un Plan Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (en adelante PPEV), regulado por el DECRETO 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana, que tal y como especifica, “hasta la aprobación de los proyectos lingüísticos de los centros educativos, estos contendrán los programas plurilingües que correspondan a los programas de educación bilingüe que tienen implantados en el momento de la entrada en vigor de este decreto”. En este caso el Programa de Inmersión Lingüística se asimila al PPEV, lo que a nivel curricular supone que todas las áreas se imparten en castellano, existe el área de valenciano y a partir de 3º Educación Primaria las áreas de ciencias se imparten en valenciano, aunque los padres pueden elegir entre castellano o valenciano.

A nivel general el alumnado que acude al centro tiene un buen nivel económico y social, los padres son bastante participativos y el nivel cultural es medio.

La propuesta de intervención se ha basado en Dani, un alumno de 7 años que cursa 1º de EP y presenta una deficiencia visual producida por una anoftalmia bilateral por lo que carece totalmente de visión.

3.3.1 Características del alumno

3.3.1.1 Características evolutivas del alumno

Respecto a los hitos más importantes del desarrollo, Dani los ha alcanzado con cierto retraso respecto a los demás niños de su edad sin que esto suponga un problema en su desarrollo puesto que ahora ya está al mismo nivel evolutivo que sus compañeros.

A nivel motor destaca que no gateó y empezó a caminar con ayuda de un

adulto a los 18 meses.

Realizó rehabilitación con un fisioterapeuta puesto que no conseguía estabilizar la marcha. Desde hace un año se le enseñó a desplazarse con bastón y con ello aumentó su seguridad y su equilibrio.

A nivel lingüístico, Dani empezó a hablar con 20 meses. Estuvo recibiendo estimulación temprana y, actualmente, tiene un desarrollo lingüístico y un vocabulario acorde a su edad.

Desde el primer momento en la escuela se le enseñó con el sistema Braille, sistema que está aprendiendo a dominar y con el que está adquiriendo soltura.

3.3.1.2 Características socio-emocionales del alumno

El núcleo familiar del alumno está compuesto por sus padres y una hermana mayor, de 12 años. Desde el primer momento la adaptación de la familia a la situación fue positiva, siempre se han mostrado muy colaboradores y muestran mucho interés por aprender y mejorar técnicas de trabajo y enseñanza que favorezcan a su hijo.

Siendo pequeño Dani mostraron cierta actitud sobreprotectora con él, pero esta fue disminuyendo a medida que el niño fue alcanzando los hitos del desarrollo antes mencionados.

A día de hoy son participativos y no suponen una barrera en el aprendizaje del alumno sino que lo estimulan y lo fomentan.

3.3.2 NEE del alumno

Dani está escolarizado en este centro desde los tres años y tras una evaluación psicopedagógica se determinaron las NEE que requería tanto en el ámbito de la personalidad y su comportamiento como en los demás procesos educativos sobre todo en los aspectos de acceso al currículum. Así pues se determinaron una serie de necesidades que se exponen atendiendo a diferentes áreas:

3.3.2.1 A nivel perceptivo-motor tiene necesidad de:

- Contactar con objetos táctiles y auditivos atrayentes para estimularlo
- Aumentar el número de experiencias de estimulación polisensorial.

3.3.2.2 En cuanto al desarrollo cognitivo-lingüístico Dani presenta necesidades tales como:

- Tener contacto directo con objetos que le rodean.
- Obtener información verbal sobre los objetos y el medio en el que se desenvuelve.

- Estrategias para utilizar el lenguaje como vehículo de búsqueda de información activa.

3.3.2.3 Y en el ámbito afectivo y social Dani necesita:

- Recibir e interpretar estímulos sociales que provoquen respuestas emocionales.
- Aumentar su autonomía y mejorar sus habilidades sociales

En definitiva a nivel general Dani presenta necesidades relacionadas con:

- Un contexto muy organizado y estructurado.
- Entrada de información por diferentes canales.
- Coordinación de profesionales.
- Didácticas especiales.
- El sistema Braille como método de lecto-escritura.
- Necesidad de realizar una adaptación de acceso

Estas necesidades están todas relacionadas con el acceso al currículum pues Dani solo precisa de material adaptado, didácticas específicas y recursos adaptados para poder alcanzar los objetivos establecidos para su edad en el currículum ordinario.

La maestra-tutora, junto con la maestra especialista en Inglés y la PT, serán los encargados de realizar la Adaptación al currículum.

Se trata de una Adaptación Curricular de Acceso pues las modificaciones que se han efectuado son referentes a los elementos de acceso de manera que permitan al alumno desarrollar los objetivos del currículum reflejados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

En definitiva se trata de una Adaptación Curricular no significativa pues se han modificado elementos materiales y personales de acceso al currículum y que posibilitan el desarrollo curricular. Elementos tales como:

- La organización que hará el centro de los recursos humanos disponibles
- La manera en que se distribuirán los espacios para obtener el máximo rendimiento de estos.
- La disposición que se le dará al aula de manera que se respeten las necesidades del alumno.
- El equipamiento y recursos didácticos necesarios para llevar a cabo la Adaptación Curricular.

- El ajuste de horarios entre los diferentes especialistas para entrar al aula a trabajar con el alumno, si es necesario.
- Empleo de un método de lecto-escritura como es el Braille, contando con la ayuda y supervisión del profesor especializado de la ONCE.

Esta Adaptación Curricular afecta también a los elementos no prescriptivos del currículum que se adaptarán a las necesidades que presenta el alumno y a su manera de trabajar. Estas modificaciones no serán estáticas sino que irán cambiando acorde a los avances del alumno. Estos elementos son:

- La metodología
- El tipo de actividades
- Los instrumentos
- Las competencias del curriculum
- Los estándares evaluables de aprendizaje
- Técnicas de evaluación.

En la Tabla 1 se explicita la Adaptación de Acceso al Curriculum elaborada para Dani. En ella se explican de manera específica las adaptaciones a nivel de Proyecto Educativo de Centro, a nivel de aula y a nivel individual que el alumno necesita para llevar a cabo el curriculum ordinario. Además están clasificados en recursos materiales, humanos y organizativos.

Tabla 1. Adaptación de Acceso al Curriculum

ADAPTACIÓN DE ACCESO AL CURRICULUM DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:		
<u>RECURSOS PERSONALES</u>	<u>RECURSOS MATERIALES</u>	<u>RECURSOS ORGANIZATIVOS</u>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Coordinaciones entre el centro y la ONCE para responder a las NEE del alumno ○ Métodos de comunicación efectiva entre los maestros y Dani 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Incorporación al centro de los recursos necesarios para ofrecer una respuesta de calidad ○ Uso de métodos activos de aprendizaje y experiencias directas ○ Soportes auditivos de información para compensar sus dificultades visuales 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eliminación de las barreras arquitectónicas para facilitar el desplazamiento de Dani ○ La distribución flexible del mobiliario, espacios y aulas del centro según las características y necesidades del alumno ○ La flexibilidad de los horarios
DESDE EL AULA:		
<u>RECURSOS PERSONALES</u>	<u>RECURSOS MATERIALES</u>	<u>RECURSOS ORGANIZATIVOS</u>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Seleccionar los sistemas de apoyo que recibirá el alumno en clase ○ Fomentar la participación del alumno en clase ○ Garantizar que el alumno estará informado de los cambios producidos en la organización del aula ○ Evitar situaciones que refuercen el aislamiento y lleven las conductas estereotipadas ○ Dirigirse al alumno de forma explícita ○ Reforzar verbalmente las explicaciones escritas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usar material adaptado como material de relieve o de distintas texturas ○ Usar recursos TIC como el ordenador con traductor de código tinta a voz ○ Usar material de tiflotécnica facilitado por la ONCE 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Colocar de manera efectiva las fuentes de información para que Dani pueda acceder a ellas de forma autónoma ○ El maestro debe identificarse al entrar y salir del aula ○ Cuidar que las puertas estén siempre abiertas o cerradas ○ Evitar cambios innecesarios en la disposición del mobiliario ○ Dar instrucciones verbales muy precisas ○ Proporcionar refuerzos positivos verbales o táctiles

A NIVEL INDIVIDUAL:

<u>RECURSOS PERSONALES</u>	<u>RECURSOS</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>RECURSOS ORGANIZATIVOS</u>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Tutor de aula ○ Maestra de Inglés ○ Maestra de PT ○ Profesor de la ONCE 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Máquina Perkins ○ Pautas y punzones ○ Juegos con pinchitos ○ Tableta digitalizadora ○ Cubaritmo ○ Papel plástico ○ Dymo ○ Objetos en 3d ○ Material para dar relieve 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Libros Braille sencillos ○ Línea Braille ○ Braille 'n' speak ○ Materiales moldeables ○ Balón sonoro ○ Construcciones ○ Juegos de mesa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usar materiales reales para trabajar el significado de las cosas ○ Usar materiales de distintas texturas ○ Usar materiales en relieve ○ Usar recursos TIC ○ Organizar el trabajo del aula en grupos flexibles ○ Realizar trabajo cooperativo ○ Diseñar actividades globalizadas y de ejecución activa

Elaboración propia

3.4 ACTIVIDADES

En esta propuesta de intervención se va a desarrollar un proyecto de trabajo que se llevó a cabo durante tres semanas en el 1^{er} trimestre del curso escolar. Concretamente, entre los meses de octubre y noviembre. El proyecto era sobre el Cuerpo Humano y estaba titulado: “My body”. El objetivo era que los alumnos recordaran lo aprendido en la etapa de Educación infantil y ampliaran este vocabulario. Para ello, se diseñaron actividades variadas, cortas y motivadoras con las que los alumnos aprendieran jugando.

Las sesiones de la asignatura de Inglés eran los días Martes y Viernes, de 11 a 11.45 y de 15.30 a 16.15 respectivamente con una duración de 45 minutos cada una.

A continuación se detallan las actividades llevadas a cabo en orden de realización, empezando por la primera:

Actividad 1: asamblea para la presentación del proyecto. En esta primera asamblea se les habló a los alumnos del proyecto que se realizaría en los posteriores días y se les hicieron una serie de preguntas, abiertas y cerradas, para tener una idea global de los conocimientos que tenían sobre el tema. Algún ejemplo de pregunta sería:

- ¿os gusta el tema que se ha elegido? ¿por qué?
- ¿conocéis las partes del cuerpo?
- ¿Cómo se llama... (señalando una parte del cuerpo)?

Actividad 2: canción “Kids body parts” (“Las partes del cuerpo de los niños”). Esta actividad es la que sirvió de introducción al proyecto. Los alumnos escucharon la canción primero y luego volvieron a escucharla 2 veces más, esta vez bailando como se indica en el video que acompaña a la canción (Kids body parts, 2012). Video disponible en la página web Youtube. Para realizar esta actividad se contaba con la ayuda de la maestra de PT, en la 1^a audición ella fue tocando cada parte del cuerpo de Dani a medida que iban nombrándolas en la canción, de esta manera, en las siguientes audiciones y con su ayuda, Dani bailó identificando correctamente cada palabra con la parte del cuerpo a la que correspondía.



Figura 3. Imagen del video que acompaña a la canción (Kids body parts,2012).

Actividad 3: “I am a...” (“Yo soy un...”) a cada alumno se le repartió un dibujo que representaba a un niño y a una niña, cada alumno tenía que pintar el dibujo que le correspondía. El dibujo de Dani contenía las palabras “girl” y “boy” en braille y al dibujo se la había dado relieve con pintura de cloisonné. De esta manera podía identificar cuál le correspondía mediante la lectura o mediante el tacto. Y al estar en relieve le permitía no salirse de los bordes del dibujo.

Actividad 4: “What part is it?” (“¿Qué parte es?”). Juego de partes del cuerpo. Es un juego online en el que hay que ir arrastrando la palabra correcta hacia la parte del cuerpo indicada en cada caso. Para realizar el juego, Dani usó la tableta digitalizadora. Para ello, cada pantalla del juego tenía su reproducción en relieve. Este juego está disponible en el Portal de juegos educativos y didácticos para niños de Primaria (www.mundoprimaria.com).



Figura 4. Imagen del juego online “What part is it?” (Portal de juegos educativos y didácticos para niños de Primaria, sf)

Actividad 5: “What do I wear?” (“¿Qué me pongo?”). En esta actividad se sacaron los disfraces del aula y los alumnos iban diciendo las partes del cuerpo en las que se usan. Se hicieron grupos: las prendas que son para la cabeza, las que son para los pies, etc. Finalmente, los alumnos jugaron libremente con los disfraces del aula. Para realizar esta actividad se contó con la ayuda de la maestra de PT. Esta iba acercando cada prenda a Dani para que pudiera explorarla con las manos y ponérsela, en caso necesario.

Actividad 6: “The clothes” (“La ropa”). Cada alumno tenía que completar una ficha en la que se les pedía que unieran cada prenda de ropa con la parte del cuerpo en la que se pone. Tanto las partes del cuerpo como las prendas de ropa estaban en dos columnas y representadas con un dibujo. Para realizar la actividad, Dani tenía palabras en Braille en lugar de dibujos e hizo las flechas apoyando la ficha en un tablero con una rejilla de manera que al pasar el lápiz por encima se quedaba la flecha con relieve positivo, lo que le daba la posibilidad de corregirse, en caso necesario.



Figura 5: ficha actividad 6 (Turtlediary LLC, 2015).

Actividad 7: “Pepe”. Pepe es el esqueleto del laboratorio de ciencias. Con él se hizo un repaso a las partes del cuerpo “por dentro”, se nombraron los huesos más importantes del cuerpo y jugaron con él: se ponía el esqueleto en el suelo y se le colocaba en diferentes posturas que los alumnos, también en el suelo, tenían que imitar. Se intentó que cada vez fueran más complicadas para que les resultara divertido. En esta actividad se ponía a Dani cerca del esqueleto para que pudiera tocar cada postura nueva, además de ir dándole información de manera verbal para que consiguiera la postura indicada.

Actividad 8: “What is the correct?” (“¿Cuál es la correcta?”). En este caso los alumnos realizaron una actividad JClick diseñada por la maestra de Inglés. Las actividades JClick son actividades multimedia que se adaptan al nivel y necesidad de cada alumno o grupo de alumnos puesto que las puede crear el mismo maestro o escoger la más adecuada de un banco de actividades que está disponible en la página oficial. Son actividades de asociación, puzzles, completar huecos, etc. Era una actividad de vocabulario en la que los alumnos tenían que elegir la palabra que estaba escrita correctamente entre varias opciones. Para realizar la actividad, Daniel contaba con la tableta interactiva y con unas hojas que reproducían, en Braille, lo que estaba escrito en la pantalla. De esta manera, él podía ir uniendo con flechas usando el puntero. Además, cada mensaje escrito que aparece en pantalla (well done, choose the answer, etc) estaban grabados en audio, de manera que contaba con un refuerzo auditivo que le ayudaba a saber qué tenía que hacer y cómo lo estaba haciendo.



Figura 6: imagen de la actividad JCClick: “My body” (elaboración propia).

Actividad 9: “Have I learned” (“¿He aprendido?”). Para finalizar con el proyecto y ver si los alumnos habían aprendido el vocabulario básico programado se realizó una ficha en la que tenían que completar las partes del cuerpo en un dibujo. Para ello disponían de casillas en blanco con flechas hacia las partes del cuerpo que les indicaban qué nombre debían escribir dentro de cada casilla. Para realizar esta actividad, Dani tenía números en lugar de casillas y, con la máquina Perkins, iba escribiendo, en otra hoja aparte, la palabra correspondiente a cada número.

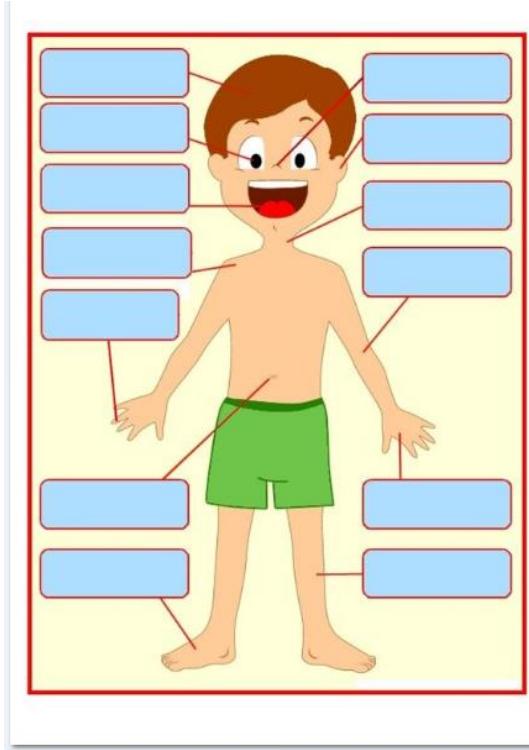


Figura 7: ficha actividad 9 (Pinterest, sf)

Actividad 10: Asamblea final. Es esta asamblea los alumnos hablaron de lo que más y menos les había gustado y realizaron una autoevaluación de su trabajo. Más adelante se muestra el cuestionario que contestó cada alumno. Dani tenía el suyo escrito en Braille y la separación de cada casilla resaltada con relieve, de manera que podía guiarse con el tacto para responder poniendo una X donde correspondiera.

Para realizar todas estas actividades se hizo uso de los recursos que se especifican a continuación en la Tabla 2:

Tabla 2: Relación de recursos empleados en el proyecto “My body”.

RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIALES	RECURSOS ESPACIALES
Maestra de Inglés Maestra de PT	Pizarra Interactiva Digital Esqueleto tamaño real Material de elaboración propia (cuestionarios evaluación, autoevaluación, tarjetas con nombres, reproducciones Braille actividades online...) Recursos web Ordenador Lápices Máquina Perkins Papel máquina Perkins Disfraces	Aula de 1º de Educación Primaria Aula de informática

Elaboración propia

3.5 CRONOGRAMA

A continuación se detalla en un cronograma cuándo se realizó cada actividad y la secuencia que se siguió. Cabe decir que las actividades fueron llevadas a cabo en los días previstos y que la planificación se cumplió sin incidentes.

Tabla 3: Cronograma de planificación de las actividades

ACTIVIDADES PROYECTO “MY BODY”	CURSO ESCOLAR 2014/2015					
	21/10/2014	24/10/2014	28/10/2014	31/10/2014	4/11/2014	7/11/2014
Asamblea presentación	25 minutos					
Canción “Kids body parts”	20 minutos					
I am a...		15 minutos				
Juego online: “What part is it?”		30 minutos				
Juego disfraces: “What do I wear?”			35 minutos			
Ficha: “The clothes”			10 minutos			
Juego: “Pepe”				45 minutos		
What is the correct?					45 minutos	

					45 minutos	
Ficha: “Have I learned”						10 minutos
Evaluación inicial	45 minutos					
Evaluación continua		45 minutos		45 minutos		
Evaluación final						30 minutos

*El tiempo de las actividades es aproximado en todos los casos. Depende de la motivación de los alumnos y de la predisposición, se acotaban o alargaban.

Elaboración propia

3.6 EVALUACIÓN

La normativa legal plantea dos tipos distintos de evaluación: la de los alumnos/as, y la del proceso de enseñanza. La base para esta evaluación se encuentra en la Orden 89/2014, de 9 de diciembre de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por lo que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, e indica qué evaluar, esto es, los objetivos y criterios de evaluación que propone el currículum adaptados a las necesidades del alumno.

La evaluación de la práctica docente se verá más adelante, a continuación se explicita la evaluación del alumno.

Respecto a la evaluación de Dani, se tendrá en cuenta los siguientes elementos que se muestran en la Figura 8:

MOMENTO DE LA EVALUACIÓN

- La evaluación ha de ser un **proceso continuo**, ya que es fundamental conocer en qué nivel se encuentra el alumno a lo largo de todo el aprendizaje, para así poder realizar los ajustes precisos en cada caso y en cada momento. Así pues se plantea que al inicio de la unidad didáctica se realice una **evaluación inicial**. Se trata de conocer los preconceptos que tiene el alumno acerca de los contenidos que va a trabajar en esa unidad, aprovechar los verdaderos para engarzarlos con los nuevos aprendizajes, y modificar los erróneos
- **Durante el desarrollo de la Unidad** hay actividades que permiten tener un control constante de cómo discurre el proceso para ir adoptando los ajustes necesarios. Asimismo, es posible detectar cómo está funcionando el proceso de enseñanza y, en consecuencia, si es preciso alguna rectificación.
- Finalmente, se realizarán actividades de **evaluación final** que sirvan para constatar si se han asimilido los aprendizajes

INSTRUMENTOS

- La manera de sistematizar ésta evaluación y dotarla de un método que la haga sencilla y eficaz será registrando todas las sesiones, para observar si el proceso es adecuado o no y poder tomar las decisiones más convenientes, y para llevar un control de los logros obtenidos.
- Para poder llevar a cabo esta evaluación se utilizarán **instrumentos** tales como:
 - pruebas estandarizadas,
 - entrevistas,
 - observaciones,
 - listas de control,
 - cuestionarios, etc.
- Por otro lado, los documentos oficiales de evaluación que se usarán serán el expediente académico, actas de evaluación e historial académico

PROCEDIMIENTOS

- Y los **procedimientos** serán variados:
 - unas veces será el mismo maestro el que evalúe,
 - otras se realizarán coevaluaciones, donde se evalúan mutuamente profesor y alumno;
 - o, incluso se pueden utilizar autoevaluaciones, donde sea el propio alumno el que evalúe su trabajo

Figura 8. Evaluación del proceso enseñanza/aprendizaje (Extraída de Zabala, Martín et al, 1992).

En el caso concreto que se expone, se realizó la evaluación en tres momentos clave, indicados en la tabla: al inicio del proyecto educativo, durante el transcurso del mismo y al finalizar.

Para realizar la evaluación inicial se aprovechó la asamblea inicial. En ella se pudo extraer mucha información, y relevante, sobre los conocimientos que tenían los alumnos,

el grado de interés y motivación, las cosas que les gustaría aprender, etc. Esta información es clave para ir guiando la marcha del proyecto.

Para poder usar bien esa información, se hizo un registro con las respuestas de los alumnos.

A medida que avanzaba el proyecto se encontraban actividades que permitían ver el avance de los alumnos. Para registrar esta evaluación, y que sirviera como fuente fiable de información, estaban programadas algunas actividades de lápiz y papel y, además, se realizó un registro de observación individualizada de cada alumno. Finalmente, se programó una actividad de evaluación del vocabulario y una asamblea en la que los alumnos evaluaban el proyecto y hacían una autoevaluación de su trabajo individual. De esta evaluación también se hizo un registro. El modelo que respondieron los alumnos se corresponde al de la tabla que se adjunta a continuación:

Tabla 4. Cuestionario de autoevaluación de los alumnos

	SÍ	NO
¿HE PRESTADO ATENCIÓN A LAS CLASES?		
¿HE SIDO PARTICIPATIVO EN LAS ACTIVIDADES?		
¿ME HE ESFORZADO SUFICIENTE?		
¿HE COLABORADO CON MIS COMPAÑEROS?		

Elaboración propia

Dani tenía este mismo cuestionario escrito en Braille.

Para evaluar el proceso de enseñanza, es necesario evaluar la práctica docente. Para ello se hará uso de una autoevaluación que se completará al finalizar la unidad didáctica. Esta evaluación tiene por objetivo mejorar la práctica docente, evaluando aspectos tales como:

- la utilización que se hace de los recursos que tiene el centro,
- la coordinación de los profesionales que intervienen con el alumno,
- las relaciones que se establecen en el proceso entre alumnos, profesores y entre ellos

Tabla 5. Cuestionario de autoevaluación docente

CRITERIOS EVALUABLES	INDICADORES DE LOGRO	ITEMS	PROPIUESTA DE MEJORA
			SÍ NO
AJUSTE DE LA RESPUESTA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Los objetivos marcados responden al nivel del alumno? 2. ¿Se adecua la programación a las NEE del alumno? 3. ¿Se ha trabajado en base a la programación realizada? 4. ¿Se han realizado actividades variadas y motivadoras? 		
AJUSTE DE LA METODOLOGÍA Y LOS RECURSOS			
EMPLEADOS	<ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Se han aprovechado los recursos materiales, personales y organizativos disponibles en el centro? 2. ¿La distribución de recursos, materiales, espacio y tiempo ha respondido a las necesidades del alumno? 		
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DEL PROCESO DE ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Se ha realizado la evaluación inicial? 2. ¿Se ha evaluado de manera continua el proceso de aprendizaje? 3. ¿Se ha adaptado la evaluación según las características y necesidades del alumno? 4. ¿Se ha planificado la evaluación de la práctica docente? 		
COORDINACIONES	<ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Se ha ido informando a la familia? 2. ¿Ha habido coordinación con el profesor de la ONCE? 		

Elaboración propia

3.6.1 Resultados de la evaluación

El proyecto gustó mucho a los alumnos y los resultados fueron muy positivos. Es cierto que era un nivel básico, pero se tiene que tener en cuenta que se realizó a principio de curso y que estaban adaptándose a un cambio de etapa (de Infantil a Primaria), con lo que eso conlleva. Además, los alumnos tenían un nivel bajo de conocimientos en Inglés, como se constató cuando se realizó la prueba inicial que se realizó al inicio del curso. Este bajo nivel fue debido a muchos cambios de maestra durante los cursos de Educación Infantil 4 y 5 años y, por lo tanto, muchos cambios de modo de trabajo, períodos sin profesores estables, etc. Por lo tanto, se intentó no hacer un gran cambio en cuanto a metodologías y contenidos y redactar una propuesta sencilla, que se asemejara al modo de trabajar de la etapa de Educación Infantil en la que el grado de dificultad de los conocimientos avanzará paulatinamente.

Fue un éxito porque los alumnos participaron activamente de todas las actividades y, lo más importante, aprendieron y se quedaron con ganas de empezar el siguiente proyecto. Puesto que en la asamblea final ya estaban proponiendo nuevos temas para los siguientes proyectos.

Respecto a Dani, cabe resaltar que el objetivo de conseguir una plena integración en el aula fue conseguido. Desde el primer momento hubo una buena coordinación entre todos los profesionales que participaban en el proceso de enseñanza de Dani. Tanto la maestra de Inglés como la maestra de PT trabajaron desde un primer momento para planificar actividades de manera que no supusieran una barrera sino una oportunidad de participación. El profesor especialista de la ONCE asistía a algunas sesiones (acudía al colegio 2 días a la semana y asistía a todas las sesiones, en este caso, coincidía un día con la sesión de inglés) y realizaba el mismo trabajo que la maestra de PT, puesto que ese día la maestra de PT no asistía al aula, es decir, ayudarlo con la máquina Perkins, ayudarlo con la lectura y movilidad, sobre todo.

Respecto a los compañeros de Dani, cabe destacar que están acostumbrados a su presencia en el aula, saben qué necesita y cómo ayudarle, así que siempre se muestran colaboradores con él pero sin sobreprotegerlo. Dani está perfectamente integrado en el aula y no hay ninguna diferencia de trato por parte de sus compañeros hacia él, es uno más. Saben que escribe y lee diferente y que, en ciertas ocasiones, utiliza instrumentos diferentes, pero no le dan mayor importancia, aunque bien es cierto que sí que les interesa el Braille y les gusta aprender algunas palabras. Dani también se comporta como un alumno más: juega a todo con sus compañeros, se mueve con soltura por el aula y patio, participa de todas las actividades de grupo como los demás, etc. Además, se mostró muy colaborativo y motivado en todo momento.

Por lo que respecta a los resultados de las evaluaciones, cabe indicar que fueron muy satisfactorios. Las autoevaluaciones de los alumnos fueron muy positivas puesto que casi todos los ítems estaban respondidos con un sí, lo que significa que los alumnos participaron con buena predisposición, motivación y compañerismo. El único ítem que tuvo más variedad de respuestas fue el ítem referido a la atención a las explicaciones. Pero en general, un resultado muy satisfactorio.

La evaluación de la práctica docente, que fue rellenada conjuntamente entre la maestra de Inglés, la PT y el profesor de la ONCE, también dio un resultado positivo. Se consideró que sí se habían cumplido los objetivos y sí se había aprovechado adecuadamente los materiales. Además, también se realizaron evaluaciones en distintos momentos que permitían determinar la buena marcha del proyecto.

4. CONCLUSIONES

Después de ver la propuesta y los resultados obtenidos en la misma, se puede decir que los objetivos planteados al inicio han sido conseguidos en su totalidad puesto que, como se ha visto anteriormente, el alumno realizó las mismas actividades que sus compañeros y en igualdad de condiciones utilizando, cuando fue necesario, las adaptaciones de material pertinentes, tales como las láminas de reproducción de la pantalla del ordenador o las fichas traducidas al Braille y con dibujos en relieve.

La propuesta de intervención llevada a cabo para trabajar las partes del cuerpo humano en la asignatura de Inglés, se adaptó al nivel de los alumnos y a sus capacidades y se plantearon actividades que pudieran ser realizadas por todos por igual, de manera que Dani no necesitara para todas un material específico o diferente, como es el caso de las actividades “What do I wear?”, “Pepe” o “Kids body parts”.

Para ello, se tuvo en cuenta los recursos de los que disponía el centro para poder darles un rendimiento óptimo.

Respecto al grado de integración, cabe señalar que el alumno estuvo plenamente integrado en el aula durante el transcurso de las actividades. Como muestra, aquí se presenta el extracto de una conversación que se tuvo en el aula días después:

La tutora de Dani, en el tiempo de la lectura, consideró oportuno leer un cuento sobre un niño ciego para luego hablar sobre él y posteriormente les planteó la siguiente cuestión:

-¿vosotros conocéis a alguna persona ciega como el niño del cuento?

A lo que los alumnos contestaron:

- no, a nadie....

Lo maravilloso de los niños es que no ponen etiquetas, y para ellos Dani no es su compañero ciego, es su compañero. Tienen tan normalizada la situación como tienen asumido que hay niños rubios o morenos, altos o bajos. Esto es una muestra de trabajo bien hecho por parte de todo el Centro y una muestra de grupo en la que existe un verdadero clima de normalización e integración.

Además de esto, para llevar a cabo el aprendizaje de la lengua inglesa se hizo uso en varias ocasiones de herramientas TIC, siendo estas parte habitual de la dinámica del aula. Lo que permitió ajustar las actividades al nivel de los alumnos y escoger o crearlas de manera que se adaptaran a las necesidades de Dani.

Al llevar a cabo este proyecto, los alumnos en general, y Dani en concreto, iban acercándose a los objetivos de etapa que están planteados para su edad y nivel educativo, consiguiendo avanzar motivados y asentando los conocimientos.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA:

Para la realización de este Trabajo ha sido complicado encontrar ejemplos de cómo se trabaja en el aula con un alumno ciego para complementar la información proporcionada en el marco teórico. Se sabe qué materiales se pueden usar, y cómo se usan, pero falta información real de proyectos aplicados en un aula de integración con alumnos ciegos.

Por otra parte, respecto al momento de llevar a la práctica la propuesta decir que en algunos momentos fue complicado puesto que a la hora de llevar a la práctica las actividades online se contaba con que en el aula del colegio, en ese momento, solo había 11 ordenadores funcionando, con lo cual los alumnos tenían que compartir ordenador, esperar a que los compañeros acabaran para poder realizar la actividad en un segundo turno, etc. Y como el ritmo de trabajo de los alumnos con el ordenador no era excesivamente rápido, la clase se demoraba, algunos alumnos se aburrían mientras esperaban,... pero, afortunadamente, solo sucedió en un par de ocasiones así que no impidió seguir con la buena marcha general del proyecto.

Este trabajo puede ser llevado a cabo en aulas de Educación Infantil 5 años (con las debidas adaptaciones) y en aulas de primero de Educación Primaria en las que se encuentre escolarizado algún alumno ciego o con hipovisión. También puede usarse aunque no haya ningún alumno con deficiencia visual, puesto que es un Proyecto para todo el alumnado, sin distinciones.

Respecto a la investigación sobre la educación en alumnos con discapacidad visual, más que investigación en sí, quizás se puede, como se ha visto anteriormente, avanzar hacia la idea de crear un *banco de experiencias*. La información que se encuentra a nivel teórico es escasa y no siempre corresponde con la edad o situación que el maestro en cuestión necesita. Al igual que en otras discapacidades o trastornos se comparte más información y

experiencias, sería interesante hacerlo también en este campo. Puesto que cuando llega un alumno ciego al aula, y es una situación novedosa para el maestro, este necesita informarse de experiencias reales para poder llevar a cabo su tarea. Con el *banco de experiencias* se podrían beneficiar muchísimos profesionales de la educación ya que sería un espacio donde compartir y consultar. Los maestros que hayan tenido alumnos ciegos o con hipovisión podrían subir a la web sus trabajos, experiencias reales, pros y contras de materiales, de prácticas llevadas a cabo, etc. y esto podría estar ordenado por edades y asignaturas. De esta manera sería más sencillo inspirarse a la hora de preparar las clases, saber qué cosas pueden funcionar para determinadas situaciones o qué cosas directamente evitar. Sería también un punto de encuentro entre profesionales donde poder pedir ayuda sobre casos concretos, orientación en algunos temas, incluso información sobre formación. Este banco, al igual que otros bancos relacionados con otras discapacidades o trastornos, ayudaría mucho a caminar hacia una verdadera integración y normalización en el aula.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Reino Unido: Routledge.
- Albertí, C y Romero, P (2010). *Alumno con discapacidad visual*. Barcelona: Grao
- Alberti, R et. al., (2010) *Alumnado con DV*. Barcelona: Graó.
- Astasio, J.A. (1996). Hacia el establecimiento de criterios generales para la adaptación de textos. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 21, 68-71.
- Calle, MC (2009) Cómo intervenir con niños que tienen deficiencia visual. *Revista Digital. Enfoques Educativos*, 32, 94-103. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_32.pdf
- Corbellá. R y Boix. H (3 de diciembre, 2005). Recursos para la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación del alumnado con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual en edades tempranas. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 46, 2-3. Recuperado de <http://www.once.es>
- DECRETO 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, nº 6834, 06 de Agosto de 2012.
- Faye, E. (1972). *El enfermo con déficit visual*. Barcelona: Editorial científico-médico.
- Grau, C. (1998). *Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro
- Grupo Gesfomedia s.l (s.f.). *Mundo primaria*. Recueprado el 6 de septiembre de 215 de <http://www.mundoprimaria.com/juegos/ingles/vocabulario/1-2-primaria/286-juego-partes-cuerpo/index.php>

- *Kids Body Parts Song* (2012). [Vídeo]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=QkHQoCYwjaI>
- Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre, de 1857.
- Ley del 7 de Abril, de 1982, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 103, 30 de abril de 1982.
- Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad (s.f.). E-CIE-maps. Recuperado el 2 de agosto de 2015 de https://eciemaps.mspsi.es/ecieMaps/browser/index_9_mc.html
- Molina, S. (1995). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.
- Montero, J. (1985): *Historia de la educación de los Ciegos*. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Madrid: Aula Santillana.
- ORDEN 12/2013, de 14 de marzo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se fijan los criterios para la determinación de las relaciones de puestos de trabajo y se publican las plantillas tipo de las escuelas infantiles (segundo ciclo), colegios públicos de Educación Primaria, colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y centros de especial de titularidad de la Generalitat. Diario Oficial de la Comunitat Valenciana, nº 6988, de 21 de marzo de 2013.
- Organización Nacional de Ciegos de España (sf). Once. Recuperado el 1 de Agosto de 2015 de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual>.
- Perrin, B. y Nirje, B. (1985): Setting the record straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 1, 1, 69-74.
- Pinterest Copyright Agent (s.f.) Pinterest. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de <https://www.pinterest.com/pin/296322850459567933/>
- Rico, M. (1985): La integración del niño minusválido, un reto a la organización escolar. En C. Ortíz Díaz, (1º ed.), *La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria: actas de las IV jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB celebradas en Zaragoza...1984* (pp. 153-160). España: CEPE.
- Rodríguez, F. (2003) Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas. *Estudios Pedagógicos*, 29, 143-153. Recuperado de <http://www.scielo.cl>.
- Taylor, R y Stenber, L (1989). *Exceptional children: integrating research and teaching*. NY: Springer.
- Turtlediary LLC (s.f.). Turtlediary. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de <http://www.turtlediary.com/kids-games.html> ficha
- Verdugo, M. A (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Apuntes en formato electrónico. Universidad de Salamanca. Recuperado el 3 de septiembre de 2015 de <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>

GANDÍA, MÓNICA

- Zabala, A., Martin, L.M., et al (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de aula.*
Barcelona: Grao.