



Universidad
Zaragoza

Trabajo de Fin de Grado

Intervención dirigida a un niño con ceguera parcial en
un aula ordinaria de educación infantil.

Autor/es

Juliana Bravo Perletti

Director/es

Pablo Palomero Fernández

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus Huesca

Año 2023- 2024

ÍNDICE

TÍTULO	3
TÍTLE	3
RESUMEN.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	7
4. MARCO TEÓRICO	8
4.1. Evaluación histórica de la atención a la diversidad y discapacidad.	8
4.2. Concepto de Discapacidad Visual.....	13
4.3. Necesidades educativas especiales de alumnos ciegos	15
4.4. ¿Cómo adaptar el currículo con alumnos ciegos?.....	16
4.4.1. Adaptación curricular generales	16
4.4.2. Adaptación curricular específicas.....	17
4.4.3. Adaptaciones de acceso al currículo.....	18
4.4.4. Elementos básicos del currículo	19
4.4.5. Adaptaciones curriculares no significativas.....	19
4.4.6. Adaptaciones curriculares significativas	19
5. ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS.....	20
6. ORIENTACIONES PARA NIÑOS CON CEGUERA.....	21
7. PROPUESTA PEDAGÓGICA	23
7.1. Introducción	23
7.2. Justificación	23
7.3. Áreas y competencias específicas	24
7.4. Contexto del aula y características de los niños.....	25

7.5. Descripción del caso.....	27
7.6. Temporalización.....	29
7.7. Metodología.....	30
7.8. Proyecto: Descubriendo volcanes con Matteo.....	30
7.9. Actividades	31
7.10. Evaluación	44
8. CONCLUSIONES	45
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
10. ANEXOS.....	52
10.1 Anexo 1. Evaluación Inicial	52
10.2. Anexo 2. Evaluación Continua	54
10.3. Anexo 3. Ejemplo de carta.....	63
10.4. Anexo 4. Ejemplo de Carta.....	63

TÍTULO

Intervención dirigida a un niño con ceguera parcial en un aula ordinaria de educación infantil.

TÍTLE

Intervention aimed at a child with partial blindness in a regular preschool classroom

- Elaborado por Juliana Bravo Perletti
- Dirigido por Pablo Palomero Fernández
- Presentado para su defensa en la convocatoria de julio del año 2024
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13.266

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como propósito investigar y profundizar en la comprensión de la discapacidad visual, enfocándose específicamente la ceguera parcial. Se llevará a cabo un análisis exhaustivo del concepto de discapacidad visual, se realizará un breve recorrido histórico y se abordarán las necesidades educativas específicas de las personas afectadas por esta condición.

A través de una propuesta de intervención, se busca desarrollar una educación inclusiva que valore y respete la diversidad. De esta manera, se propone diferentes actividades basado en un supuesto caso para abordar las necesidades educativas específicas de una alumna con ceguera parcial. Se lleva a cabo un seguimiento continuo ajustando la intervención según sea necesario. Con esta propuesta se pretende ayudar a mejorar sus habilidades para que pueda ser más autónoma e independiente en su vida diaria.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad visual, ceguera parcial, educación inclusiva, intervención pedagógica, diversidad.

ABSTRACT

The purpose of this Final Degree Project is to investigate and deepen the understanding of visual disability, specifically focusing on partial blindness. An exhaustive analysis of the concept of visual disability will be carried out, a brief historical overview will be made and the specific educational needs of people affected by this condition will be addressed.

Through an intervention proposal, we seek to develop an inclusive education that values and respects diversity. In this way, different activities are proposed based on a supposed case to address the specific educational needs of a student with partial blindness. Continuous monitoring is carried out, adjusting the intervention as necessary. This proposal aims to help you improve your skills so that you can be more autonomous and independent in your daily life.

KEYWORDS

Visual disability, partial blindness, inclusive education, pedagogical intervention, diversity.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de fin de Grado plantea una propuesta pedagógica para niños que padecen ceguera parcial en un aula ordinaria de educación infantil, dando a conocer una serie de estrategias para mejorar tanto la práctica profesional docente como la educativa. La intervención se centra en la detección, prevención y actuación, cubriendo todas aquellas necesidades educativas especiales que pueda presentar un niño con esta deficiencia.

El objetivo principal de este trabajo es fomentar la inclusión de alumnos ciegos en un ambiente educativo. Para ello, se proponen 15 actividades diseñadas a mejorar el desarrollo de habilidades de expresión oral, coordinación motriz, competencias sociales, etc. Esta propuesta fortalecerá la inclusión de todos los estudiantes involucrados incluyendo aquellos niños que padecen de discapacidad visual.

La propuesta de intervención se basa en un supuesto caso, fundamentándose en una metodología de aprendizaje basado en proyectos. Esta metodología se ajusta a las características y necesidades del alumno con ceguera parcial, garantizando que todos los alumnos participen en ella. Además, el proyecto se basa en los intereses de los alumnos ya que busca conectar con aquello que verdaderamente les inspira. De esta manera, los alumnos se ven comprometidos y animados para aprender.

Además, se realiza un breve recorrido por la normativa vigente sobre la atención a la diversidad y discapacidad visual. Este análisis permitirá identificar las leyes y garantizar el derecho a una educación inclusiva, proporcionado un marco legal que respalde las acciones propuestas.

2. JUSTIFICACIÓN

He escuchado mucho sobre la inclusión, pero como futura educadora me pregunto cómo implementarla en la práctica, especialmente en un aula ordinaria. Además, siento curiosidad por los niños con ceguera. Aunque puede presentar desafíos, debe ser gratificante observar el avance y crecimiento de los niños, y ser parte de su proceso hacia la independencia y la autoestima.

Considero de gran importancia el momento de aparición de la deficiencia visual, ya que es primordial en edades tempranas para el desarrollo evolutivo del niño. Como educadores, debemos llevar a cabo no solo una detección inmediata, sino también prevenir y actuar de una forma correcta, favoreciendo la calidad del desarrollo y bienestar del niño, así como brindar apoyo a su familia.

Como establece la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, las instituciones educativas deben garantizar los recursos necesarios para aquellos que necesitan una atención educativa distinta a la ordinaria debido a sus necesidades educativas especiales, de modo que puedan lograr los objetivos establecidos para todo el alumnado.

Por esta razón, surge esta propuesta pedagógica con el objetivo de que estos niños que padecen este tipo de trastorno puedan mejorar en el ámbito educativo y/o social. Esta intervención tiene como finalidad que el niño aprenda a realizar las cosas por sí mismo, sea aceptado por sus compañeros y participe en las actividades escolares, logrando ser en el futuro una persona totalmente autónoma e independiente para la vida.

3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El Objetivo General que quiero alcanzar en este Trabajo de Fin de Grado es el siguiente:

1. Diseñar una propuesta pedagógica inclusiva para mejorar las condiciones educativas de los alumnos/as con ceguera parcial.

Objetivos Específicos:

1. Realizar un análisis del desarrollo histórico sobre la atención a la diversidad y la discapacidad visual a lo largo del tiempo.
2. Identificar tempranamente las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con ceguera parcial para intervenir de manera inmediata y lograr mejores resultados.
3. Ofrecer diversas actividades que desarrollen habilidades táctiles, de orientación y habilidades sociales, con el fin de promover la independencia y autonomía de los niños con ceguera parcial.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Evaluación histórica de la atención a la diversidad y discapacidad.

En el siglo XIX, con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857 en España, se establecieron escuelas para niños sordos, lo que marcó el comienzo de la Educación Especial en las escuelas ordinarias (Castaño Gómez, 2009). El gobierno fue responsable de promover la educación para sordomudos y ciegos, estableciendo al menos una escuela de este tipo en cada distrito universitario y garantizando que estos alumnos reciban atención en las escuelas públicas de educación infantil (Ley de instrucción Pública, 1857).

Poco a poco la educación especial se expandió en los países más desarrollados. así A mediados del siglo XX, se empezó a diferenciar entre los niños normales y aquellos que con necesidades especiales. De este modo, se empezó a crear programas educativos y escuelas de educación especial, provocando la diferenciación entre la educación general y la educación especial. En 1945, la Ley de Enseñanza Primaria implementó la creación de escuelas de educación especial destinadas a responder a las necesidades de estos alumnos. (Castaño Gómez, 2009).

En 1968, el informe de la UNESCO definió el concepto de la educación especial y convocó a los gobiernos a fomentar la equidad de acceso a la educación (Beciez, 2008).

En 1970 se promulgó el primer documento legal que aborda la educación especial, la Ley 14/ 1970, de 4 de agosto, conocida como la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Esta ley buscaba la inclusión de personas con discapacidades en la sociedad, adaptándolas a sus capacidades y desempeño en el sistema educativo. También se enfocó en impartirles habilidades laborales. En casos de necesidades especiales más complejas, se ofreció una educación en centros especializados, mientras que aquellos con necesidades menos severas podían asistir a escuelas regulares.

En 1978, la Constitución Española determinó que era deber del Estado asegurar una atención educativa adecuada y también admitió el derecho de todos los ciudadanos a recibir

educación (Castaño Gómez, 2009). Según la Constitución Española (1978), esto implicó brindar la atención necesaria y asegurar este derecho a todos los ciudadanos.

En este mismo año, se crea el Plan Nacional de Educación Especial, el cual se enfoca en abordar los desafíos reales que puede enfrentar la educación especial estableciendo así pautas de acción para resolverlos (Castaño Gómez, 2009).

En 1982, el gobierno aprueba la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Esta ley tenía como objetivo lograr la integración total de estas personas en la vida social y laboral, superando las barreras y deficiencias que limitaban su participación activa en la sociedad.

El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, estableció la organización de la educación especial, enfatizando la escolarización de niños con discapacidad en escuelas ordinarias y considerando la educación en centros especializados como una excepción. La aplicación de esta normativa marcó un cambio hacia la inclusión (Jiménez Lara et al., 2019)

Además del ámbito educativo, y durante la ratificación de la Constitución Española en 1978, se publicó el Informe Warnock. Este informe redefinió el concepto de "normalización". En lugar de intentar hacer que las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se adapten a un estándar de "normalidad", el informe abogó por aceptarlas tal como son, brindándoles igualdad de derechos y acceso a servicios que les permitan alcanzar su máximo potencial. Propuso la integración tanto escolar como social, eliminando la clasificación de minusvalías y promoviendo el concepto de Necesidades Educativas Especiales. Su enfoque se centró en fortalecer la autoestima, habilidades laborales y de autonomía, evitando etiquetas y reconociendo que cada individuo, sin importar su discapacidad, tiene necesidades educativas individuales (Parra Dussan, 2010).

Este enfoque hacia la inclusión y la igualdad de oportunidades se reflejó posteriormente en la legislación educativa española con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley consolidó los principios de normalización e integración establecidos en la Ley de Integración Social de los

Minusválidos (LISMI, 1982), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1982) y el Real Decreto sobre la nueva Ordenación de la Educación Especial (1985) (Cerdá & Lyanga Pendi 2013).

Así pues, la LOGSE (1990) introduce por primera vez el concepto de Alumno con Necesidades Educativas Especiales, con el objetivo de reconocer y atender las necesidades específicas de aprendizaje que algunos alumnos puedan tener, fomentando su integración educativa dentro del sistema escolar ordinaria.

Según el Real Decreto 696/1995, los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, serán escolarizados en los centros ordinarios. La escolarización en centro de educación especial solo se contemplaba cuando se determinaba de manera justificadamente que las necesidades específicas de estos alumnos no podían ser adecuadamente atendidas en una escuela ordinaria. Además, la LOGSE (1990) estableció que el sistema educativo ordinario debía estar equipado con recursos necesarios y contar de profesores especializados.

Así pues, en Salamanca se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994. Esta conferencia, se centró en brindar recursos necesarios para atender las necesidades de los estudiantes, asegurando una educación que incluya y trate por igual a todos los estudiantes. (UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994).

Tras el cambio de gobierno y la aprobación de Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de calidad de la educación, surgió el concepto de necesidades educativas específicas, que engloba a estudiantes con necesidades especiales, sobredotación intelectual e inmigrantes. Esta ley tuvo como objetivo establecer un sistema educativo de alta calidad, centrado en la inclusión y en la compensación de desventajas sociales (Lucena Manchado & Serena Tejero, s.f.).

Según la LOCE (2002), esta ley estableció un marco general que permitió a las instituciones educativas garantizar una respuesta educativa adecuada a las circunstancias y necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), sentó las bases para el sistema educativo en España, destacando la calidad y la equidad en el proceso educativo. En su artículo 71.2, define el concepto de alumno con necesidades específicas de apoyo educativo de la siguiente manera:

Son aquellos los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LOE, 2006, pp. 1-113).

Esta ley se centró en mejorar la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, promoviendo el progreso hacia una Escuela Inclusiva en España, inspirándose en modelos integradores e inclusivos de otros países más adelantados en esta área.

El 13 de diciembre de ese mismo año, en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, se adoptó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD). España ratificó este acuerdo, por lo que desde el 3 de mayo de 2008, este conjunto de normas internacionales ha sido integrado en el sistema legal español. El principal objetivo de esta convención fue asegurar que todas las personas con discapacidad puedan disfrutar plenamente de todos sus derechos humanos en igualdad de condiciones, respetando siempre su dignidad inherente (CERMI, s.f.).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), estableció programas para apoyar a las instituciones que asisten a estudiantes en situación de desventaja social. Además, incorporó dentro del grupo de estudiantes que requieren apoyo educativo a aquellos que padecen de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Asimismo, la LOMCE (2013) estableció que las administraciones educativas deben identificar a los estudiantes con altas capacidades intelectuales desde una edad temprana, evaluar sus necesidades y proporcionar planes y programas de enriquecimiento curricular adecuados.

Según el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, todos los ciudadanos que padecen de necesidades especiales tienen derecho a una educación de alta calidad, inclusiva y sin costo alguno. Los centros de atención educativa especializada deben garantizar recursos necesarios para mantener un contacto con los centros ordinarios y facilitar la inclusión de sus alumnos.

Por otro lado, la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, establece que tanto todo el alumnado, como grupos o alumnos específicos, deben recibir acciones educativas planificadas y evaluables para abordar la diversidad educativa. Esta normativa permite que las actuaciones educativas pueden ser generales /o específicas.

En 2020, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modificó la ley Orgánica de educación (LOMLOE), representó una reforma importante en el sistema educativo español al actualizar la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), siendo la última ley educativa vigente. Esta reforma amplió y actualizó la clasificación de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), definiéndolos como:

Aquellos alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LOMLOE, 2020, pp. 1-64).

De este modo, la LOMLOE (2020) garantiza una educación inclusiva durante la enseñanza básica, estableciendo como objetivo principal la atención a la diversidad de necesidades de todos los alumnos. Esto incluye tanto a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje como aquellos con mayor capacidad y motivación. La ley indica que, cuando sea necesario, se aplicarán medidas organizativas, metodológicas y curriculares de acuerdo con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, asegurando los derechos de los niños y facilitando los apoyos necesarios.

Según el decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, define al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo como aquel que necesita soporte y ayuda educativas derivadas a la discapacidad o trastornos graves de conducta. Las actuaciones deben responder a las siguientes necesidades:

1. Necesidades educativas especiales: discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad física, discapacidad intelectual, pluridiscapacidad, trastorno grave de conducta, trastorno del espectro autista, trastorno mental, trastorno del lenguaje, retraso global del desarrollo.
2. Dificultades específicas de aprendizaje
3. TDAH
4. Altas capacidades
5. Incorporación tardía al sistema educativo
6. Condiciones personales o de historia escolar

4.2. Concepto de Discapacidad Visual

La discapacidad visual se caracteriza por una disminución parcial o total de la capacidad de ver, evaluada mediante factores como la capacidad lectora, el campo visual y la agudeza visual (ONCE, 2013). Desde el punto de vista oftalmológico, la ceguera se define como la carencia completa de visión, lo que implica la incapacidad para percibir la luz. Sin embargo, es importante destacar que muchas personas clasificadas como ciegas conservan cierta capacidad

visual funcional que les permite llevar a cabo actividades como desplazarse o leer y escribir (Eiguren Sáez et al., 2006).

Se considera dentro de los términos de ceguera legal y deficiencia visual aquellas personas cuya visión en ambos ojos cumpla con las siguientes condiciones: “Una agudeza visual igual o inferior a 0.1 (1/10 de la escala Wecker) obtenida con la mejor corrección óptica posible, o un campo visual disminuido a 10 grados o menos” (Aguirre Barco et al., 2008).

Cuando hablamos de agudeza visual nos referimos a la capacidad para distinguir la para distinguir la forma y la figura de los objetos, así como para discernir sus detalles, normalmente es evaluada mediante paneles que contienen letras o símbolos. Por otro lado, el campo visual se refiere a la capacidad de percibir objetos que se encuentran fuera del centro de visión más nítido, es decir, fuera de la visión central, evaluado mediante una campimetría (ONCE, 2013).

Se pueden distinguir diversas categorías de discapacidad visual que abarcan diferentes niveles de afectación de la capacidad completa de visión. Esta distinción conduce a dos extremos: ceguera total o deficiencia visual. Para una clasificación precisa de estas condiciones, la Clasificación Internacional de Enfermedades 11 (2018) propone los siguientes tipos o niveles de discapacidad visual:

Leve (agudeza visual inferior a 6/12 o igual o superior a 6/18), moderado (agudeza visual inferior a 6/18 o igual o superior a 6/60), grave (agudeza visual inferior a 6/60 o igual o superior a 3/60) y ceguera (agudeza visual inferior a 3/60) (OPS/OMS, 2018).

Barraga (1986) propone una clasificación en el ámbito educativo que distingue varios niveles de visión:

1. Ceguera total: La ceguera total describe la condición en la cual una persona carece por completo de visión o solo puede percibir algo de luz. Esto implica que, desde el punto de vista educativo, los individuos ciegos no pueden utilizar su visión para adquirir conocimiento, aunque la percepción de luz pueda asistirles en su movilidad.

2. Ceguera parcial: Las personas con ceguera parcial pueden distinguir algo de luz, formas y algunos colores, pero tienen limitaciones visuales.
3. Baja visión: estas personas tienen limitaciones visuales, sin embargo, pueden observar los objetos cercanos lo suficiente para leer y escribir con textos ampliados.
4. Limitados visuales: necesitan recursos necesarios como una iluminación especial y objetos adaptados para poder ver.

También, la discapacidad visual se puede categorizar según el tiempo en que aparece. El término *ceguera adquirida*, se refiere aquellos que desarrollan la ceguera después del nacimiento mientras que *ceguera congénita* son aquellos que tienen una limitación visual al nacer (Payán et al., 2022).

Según Molina (2009), las anomalías congénitas incluyen ejemplos como cataratas, glaucoma y desplazamientos orbitales. Además, menciona condiciones hereditarias como la acromatopsia, albinismo, miopía patológica y degeneración de la retina.

4.3. Necesidades educativas especiales de alumnos ciegos

Cuando se hablamos de Necesidades Educativas Especiales, nos referimos a los estudiantes que necesitan recibir una atención educativa distinta a la ordinaria debido a las condiciones como necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o aprendizaje, desconocimiento grave del idioma de aprendizaje, vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, ingreso tardío al sistema escolar y distintas circunstancias personales o históricas escolares LOMLOE (2020).

El estudiante con ceguera tiene las siguientes necesidades educativas:

1. Necesidad de acercamiento al mundo que lo rodea. Para que el alumno pueda entender y comprender el mundo en que vivimos, es necesario que utilice sus otros sentidos.
2. Necesidad de orientación espacial

3. Necesidad de recursos materiales, como la obtención de un sistema alternativo, por ejemplo el Braille.
4. Necesidad de desarrollo de habilidades de autonomía personal.
5. Necesidad de aceptarse a sí mismo (Aguilera Cano et al.,s.f.).

Para asegurar el máximo aprovechamiento de los alumnos con discapacidad visual, es importante considerar las siguientes necesidades, tomando como referencias las recomendaciones de Andrade (2016):

1. Utilizar una estimulación multisensorial, que fomenten el uso de todos los sentidos especialmente el oído y el tacto.
2. Emplear objetos y situaciones reales
3. Verbalizar de forma clara las situaciones que se presentan
4. Ofrecer información
5. El aula debe presentar un ambiente tranquilo, sin ruidos
6. Anticipar verbalmente los hechos

4.4. ¿Cómo adaptar el currículo con alumnos ciegos?

El estudiante con discapacidad visual que se une al aula requiere participar en las mismas actividades cotidianas que sus compañeros. Por lo tanto, es fundamental ajustar estas actividades para garantizar su acceso y participación plena (Medina, 2009)

Las actuaciones de intervenciones educativas son aquellas acciones intencionadas, organizadas y evaluableas que se llevan a cabo en los centros escolares para atender las necesidades diversas de los estudiantes (Orden ECD/1005/2018, 2018)

De acuerdo con lo dispuesto en el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, estas las actuaciones pueden ser generales y específicas.

4.4.1. *Adaptación curricular generales*

Según la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, establece el concepto de actuaciones generales como:

Aquellas acciones planificadas en el centro educativo y en el aula, dirigidas a todos los estudiantes, a un grupo o a un alumno específico, se registran en el Plan de Atención a la Diversidad del centro y, si es necesario, en el expediente del alumno. Principalmente, son realizadas por el profesorado en el aula correspondiente, con el apoyo de la Red Integrada de Orientación Educativa para personalizar la respuesta educativa. Cada centro educativo establecerá los criterios organizativos y de evaluación, documentándolos oficialmente.

De acuerdo al DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, las actuaciones generales de intervención educativa tienen como finalidad anticiparse, identificar y actuar de manera rápida ante cualquier necesidad educativa que surja en los estudiantes. Estas acciones no implican modificaciones significativas en los aspectos curriculares del sistema educativo. Estas decisiones se refieren, por ejemplo, incluir un plan de Orientación y Acción Tutorial, la ejecución de proyectos colaborativos entre el centro escolar y las familias, la anticipación y respuesta a necesidades, y la promoción de la accesibilidad universal al aprendizaje, entre otras.

4.4.2. Adaptación curricular específicas

Según DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, afirma que:

Las actuaciones específicas de intervención educativa son las diversas propuestas y modificaciones en los elementos que conforman las distintas enseñanzas, su organización y el acceso y permanencia en el sistema educativo. Estas intervenciones buscan atender las necesidades de apoyo educativo específico de un alumno o alumna a largo plazo, implicando cambios significativos en algunos aspectos curriculares y organizativos de las enseñanzas del sistema educativo.

Medina (2009) establece algunas adaptaciones curriculares específicas para el alumno ciego:

1. Orientación y movilidad: reconocimientos de sonidos, utilización de puntos de referencia y desarrollo de habilidades motores gruesas.

2. Habilidades para la vida diaria: hábitos de vestimenta, higiene personal, entre otros.
3. Estimulación visual: relaciones espaciales, reconocimiento de formas y posiciones del espacio.
4. Desarrollo sensorial: mejora de la percepción auditiva, táctil, olfativa y gustativa.
5. Lectura y escritura en el sistema Braille
6. Uso y manejo del libro hablado.

4.4.3. Adaptaciones de acceso al currículo

Las adaptaciones de acceso al currículo implican los ajustes esenciales que deben implementarse en los elementos del currículo. Esto incluye tanto los aspectos organizativos y espaciales como la utilización de recursos técnicos adecuados.

Considerando esto, podemos llevar a cabo las siguientes modificaciones:

1. Ubicar los materiales en lugares que sean adecuados
2. La clase debe ser un ambiente espacioso.
3. El alumno debe ubicarse en un lugar seguro y adecuado
4. El alumno debe conocer las diferentes zonas del centro escolar
5. Eliminar los obstáculos que puedan impedir al alumno desenvolverse.
6. Previsión de espacios.
7. Coordinación de los recursos humanos (Medina, 2009).

Lajarin et al. (2014) proponen una variedad de recursos para estudiantes con ceguera, que abarcan tanto herramientas táctiles como auditivas y mixtas. Entre los recursos táctiles se encuentran los libros en Braille, instrumentos de dibujo adaptados, la máquina de escribir Perkins, el ábaco, y materiales como gráficos táctiles, mapas y maquetas adaptadas. Además, se sugieren otros materiales adaptados como balones sonoros, equipos de laboratorio y juegos de mesa adaptados. Por otro lado, dentro de los recursos auditivos se incluyen el libro hablado, la voz sintética, calculadoras habladas, relojes y lectores ópticos. También se mencionan dispositivos mixtos que combinan funcionalidades táctiles y auditivas, como Braille 'n Speak PC hablado, Pac Mate y Sonobraille.

4.4.4. Elementos básicos del currículo:

Se refieren a los ajustes efectuados en los objetivos, el contenido, los métodos y la evaluación. Estas modificaciones abordan los aspectos de *cuándo y cómo enseñar*, y nos orientan en la creación de adaptaciones curriculares personalizadas (Lajarín et al., 2014).

Las adaptaciones relativas al *cuándo enseñar* y al *cómo evaluar* son fundamentales para adecuar la enseñanza a las necesidades de los alumnos con discapacidades visuales. Las primeras se refieren a las adecuaciones necesarias para establecer una temporalización adecuada, dando prioridad a ciertos objetivos, contenidos y criterios de evaluación, como el aprendizaje del braille, la orientación y movilidad. Por otro lado, las adaptaciones relativas al *cómo evaluar* ajustan los métodos de evaluación para adecuarse a las necesidades de los estudiantes. Estas adaptaciones pueden incluir el empleo de evaluaciones orales cuando no exista un manejo adecuado del braille, la transcripción de los exámenes al código braille, y la realización de evaluaciones en la máquina Perkins con posterior transcripción. Además, se puede conceder más tiempo para la realización de exámenes o reducir el número de preguntas para facilitar el proceso evaluativo (D.O.C.E, 2016).

4.4.5. Adaptaciones curriculares no significativas

Son adaptaciones que el docente realiza para que el alumno pueda lograr los objetivos establecidos sin modificar el currículo escolar. Son modificaciones que se pueden realizar en la programación, actividades, evaluación, entre otras. Todos los alumnos tienen derecho a estas modificaciones (Gil, 2019).

4.4.6. Adaptaciones curriculares significativas

Según la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, considera las adaptaciones curriculares significativas cuando:

“Se modifiquen los contenidos básicos de las diferentes áreas o materias curriculares, afectando a los objetivos generales y a sus criterios de evaluación y, por tanto, al grado de consecución de las competencias clave correspondientes.”

Se trata de ajustar el plan de estudios general para todos los estudiantes a las necesidades especiales e individuales de un niño. Cada comunidad autónoma tiene un plan de estudios oficial que todos los estudiantes deben seguir, y se concreta en las programaciones de cada escuela. Este plan incluye elementos que no se pueden cambiar significativamente. La adaptación implica eliminar algunos elementos, reemplazar otros o incluso agregar nuevos elementos que no estén presentes (Gil, 2019).

5. ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Los materiales y recursos didácticos son esenciales en la educación porque fomentan la motivación, ayudan a comprender conceptos y facilitan el aprendizaje de los alumnos. En España, la ONCE se encarga de esta tarea de adaptación de materiales y atención especializada tanto para los estudiantes como para sus profesores, a través de sus Equipos Específicos de Atención a Personas con Discapacidad Visual y el Servicio Bibliográfico de la ONCE (ONCE, 2003).

Para que los alumnos con ceguera puedan comprender y asimilar los conceptos, es necesario transcribir los libros de textos al sistema braille y al sistema sonoro, además de incorporar adaptaciones en relieve. Cuando los libros contienen imágenes, es crucial adaptar estas ilustraciones mediante dibujos en relieve (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2022).

Los maestros tienen la capacidad de realizar adaptaciones simples de materiales para abordar necesidades imprevistas. Para ello, pueden utilizar herramientas como una rueda dentada, un punzón o incluso un bolígrafo sobre una plantilla de dibujo positivo para crear relieves en el papel. Asimismo, tienen la opción de crear imágenes utilizando diferentes texturas (ONCE, 2003).

Gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, como la impresión tridimensional, fue posible crear distintos productos en relieve. Por ejemplo, la impresora Index y la impresiones en 3D (Martínez, 2023).

Junto con estos recursos, los alumnos ciegos tendrán acceso a otros materiales específicos, que se pueden dividir en sistemas autónomos y no autónomos:

1. Sistemas autónomos

- a. De acceso a la escritura: Optacón, Thermoform, Horno Puser, Horno tactile image, Casete reproductor, Braille hablado, PC hablado, Sonobraille, Braille Lite 18, 40, Sistema de lectura Reading, Edge, Sistema de lectura Galileo, Traductora parlante inglés-español, Diccionario parlante inglés, Franklin y Diccionario parlante inglés-español.
- b. De acceso al cálculo: Calculadora de bolsillo, calculadora científico-financiera, calculadora de mesa.
- c. De orientación y movilidad: Brújula parlante, walkmate, mini Córdoba, vibro Córdoba.

2. Sistemas no autónomos:

- a. Hardware: Línea Braille 20, 40, 70, 80, caracteres, Sintetizador de voz, Vert Plus, Ciber 2320P, Thiel Bax, Impacto600, impacto texto, porthatiel interpunt.
- b. Software: OCR Tifloscan, Open Book 6, Cobra Quick Braille, Gráficos Braille (GB), Diccionario enciclopédico, DILE, diccionario adaptado, DABIN, entre otros (Cobo Antúnez, 2011).

6. ORIENTACIONES PARA NIÑOS CON CEGUERA

Según Infantes y Caparrós (2021), cuando un niño nace con discapacidad visual, los padres pueden experimentar estrés y sentimientos de daño, amenaza o pérdida, lo que puede llevar a una crisis emocional al sentir que no tienen los recursos necesarios para hacer frente a la situación.

Los padres de un niño con necesidades especiales necesitan estar informados sobre la discapacidad y también mejorar su confianza en sí mismos y sus habilidades para cuidar al niño. La comunicación con profesionales y otros padres puede resultar muy beneficiosa para ampliar su comprensión y reforzar la confianza y estabilidad en la familia (Organización Mundial de la Salud y UNICEF, 2013).

El Servicio de Atención Temprana de los Centros de Recursos Educativos de la ONCE y los Equipos Específicos de Atención a la Discapacidad Visual brindan apoyo especializado para hacer frente a las necesidades especiales que presentan estos niños (ONCE, 2021).

En el ámbito educativo, los padres pueden participar activamente en la educación de su hijo mediante:

1. Recibir información sobre los avances de su hijo para reforzar el aprendizaje en casa.
2. Establecer criterios comunes de actuación entre la familia y la escuela.
3. Colaborar en la adaptación de material y búsqueda de recursos para su hijo.
4. Además, es importante que los padres adopten ciertas sugerencias:
5. Evitar expresar sentimientos negativos frente al niño.
6. Crear un entorno físico cómodo que promueva la independencia del niño.
7. Proporcionar los recursos necesarios y buscar ayuda cuando sea necesario.
8. Fomentar la autonomía en la movilidad y en las actividades diarias.
9. Colaborar activamente con los profesionales educativos y de salud.
10. Compartir información sobre la discapacidad visual del niño con el entorno escolar.
11. Participar en actividades que promuevan la comprensión y aceptación de la discapacidad visual (Arribas Sáez, s.f).

Estas recomendaciones ayudarán a los padres a brindar el mejor apoyo posible a su hijo con discapacidad visual.

7. PROPUESTA PEDAGÓGICA

7.1. Introducción

La propuesta de intervención está diseñada para un aula de Primero de Educación Infantil que cuente con un alumno con ceguera parcial. Sin embargo, esta intervención se podría realizar en cualquier clase de Educación Infantil, siempre que se pueda adaptar al desarrollo y edad de los niños.

Para ello, se propone 15 actividades con el objetivo de mejorar y desarrollar aquellas áreas que el alumno ciego necesita reforzar: áreas motoras, área perceptivo-cognitiva, área de comunicación y lenguaje, área de habilidades sociales y área de autonomía.

Se pretende que el alumno pueda ser más autónomo e independiente en su vida diaria sin necesitar de otras personas. Sin embargo, cuando sea necesario se contará con la ayuda de profesionales como especialista de Pedagogía Terapéutica, orientador, auxiliar técnico educativo, etc.

7.2. Justificación

La intervención pedagógica tiene como objetivo principal la inclusión del alumno con ceguera en un aula ordinaria, desarrollando así la relación con sus compañeros. También, se busca que sus compañeros de clase puedan familiarizarse con la situación y aprender de la experiencia del niño ciego, fomentando la empatía.

La secuencia de actividades propuestas en esta intervención se centra en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta metodología, implica una participación colaborativa en la que los alumnos diseñan, planifican y resuelven problemas construyendo así su propio aprendizaje de forma significativa (Martínez, 2023).

De este modo, el proyecto surge a partir de los intereses de los alumnos, permitiendo la investigación, la resolución de dudas y el trabajar en grupo.

Según Galeana (2016) el desarrollo y la creación de un proyecto permite a los niños experimentar, descubrir y aprender de sus propios errores, así como enfrentar retos. Esto aporta beneficios, como desarrollar habilidades y competencias, un aumento de la motivación, integración del aprendizaje escolar con la realidad y una mayor capacidad para resolver problemas, etc.

Por otra parte, la colaboración entre los alumnos y la participación de los padres son aspectos fundamentales. Es crucial que los padres se involucren de manera constante en las actividades escolares, fortaleciendo así los lazos entre la escuela y el entorno familiar. Por ello, en este proyecto considero todos estos aspectos importantes.

7.3. Áreas y competencias específicas.

1. Área: Crecimiento en Armonía.

- a) CA.1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.
- b) CA.2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.
- c) CA.4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.

2. Área: Descubrimiento y exploración del entorno.

- a) DEE.1. Identificar las características de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial y el manejo de herramientas sencillas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo desarrollando las destrezas lógico-matemáticas.
- b) DEE.2. Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.

- c) DEE.3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.
- 3. Área: Comunicación y representación de la realidad.
 - a) CRR.1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y para responder a las diferentes oportunidades o situaciones que nos brinda el entorno.
 - b) CRR.2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.
 - c) CRR.3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas.
 - d) CRR.4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características.

7.4. Contexto del aula y características de los niños

El centro escolar, CEIP Pedro I, está ubicado en Barbastro, Huesca, ofreciendo una educación primaria e infantil.

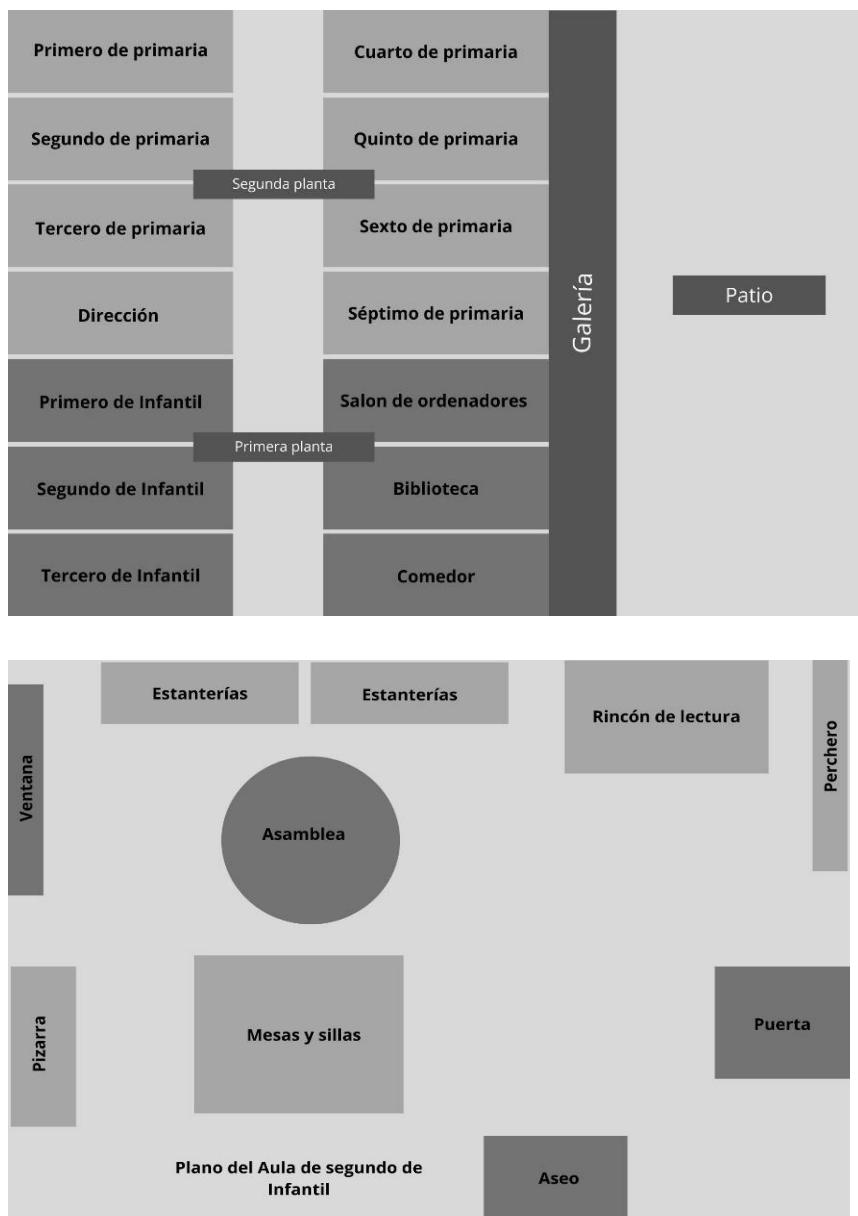
La escuela cuenta con un patio dividido en zonas específicas para las distintas etapas educativas. Además, dispone de un amplio comedor, una biblioteca y un gimnasio para práctica de diversos deportes.

En el aula de 4 años hay 16 alumnos, entre los cuales se encuentra una niña con ceguera parcial. El diseño del aula ha sido adaptado para satisfacer las necesidades especiales de esta niña. Además, se han introducido adaptaciones adicionales en el aula, como materiales en braille y recursos táctiles, garantizando su inclusión y participación plena en todas las

actividades educativas. De esta manera, se busca crear un ambiente educativo inclusivo donde todos los niños puedan aprender y desarrollarse de manera equitativa y significativa.

El mobiliario de esta clase es sencillo, cuenta con mesas, sillas y estanterías pequeñas adecuadas al tamaño de los niños. El aula también tiene una ventana que proporciona luz solar y un lavabo.

Plano:



7.5. Descripción del caso

A continuación, procederé a explicar un caso hipotético que se detalla de la siguiente manera:

Sofía nació en la ciudad de Zaragoza y tiene 4 años. Tiene ceguera parcial debido a retinopatía por prematuridad. Recientemente se incorporó al curso escolar 2023-2024 en un colegio de la ciudad de Barbastro.

La madre refiere que fue su primer y único embarazo. Esta enfermedad hizo que la madre contagiara al feto, provocando que Sofía naciera con ceguera parcial.

Los profesionales del centro escolar de la ciudad de Barbastro junto con el orientador y el pediatra decidieron realizar un informe psicopedagógico derivándola a un centro de atención temprana para que pudiera recibir lo más pronto posible una estimulación adecuada.

Mediante las observaciones se pudo comprobar que le gusta estar acompañada todo el tiempo con un adulto. Muchas veces no demuestra voluntad de conversar y jugar con sus compañeros, pero realiza las actividades con lentitud y se desorienta con mucha facilidad. También se pudo ver que tiene dificultad de reconocerse anatómicamente y el resto de los sentidos relativamente se encuentran bien pero no están lo suficiente ejercitados.

Sofía es alegre, entusiasta y cariñosa esta siempre dispuesta a recibir y dar cariño. Es obediente, parece tranquila, pero no le gusta hablar con otros niños, es capaz de mantener conversaciones breves sobre un mismo tema, pero con adultos. Necesita ayuda constantemente de un vidente para realizar cualquier tarea o acción ya que muestra torpeza e incoordinación. No sabe orientarse en el espacio, ni sabe bajar ni subir las escaleras del centro. Necesita de un auxiliar en educación especial para realizar dichas tareas.

La observación de la Logopeda ratifica que, no presenta trastornos del aparato articulatorio, posee alguna dificultad en pronunciar algunas palabras de forma clara y entendible. Sostiene pequeños diálogos.

En cuanto a su familia, tiene unos padres sobreprotectores ya que es hija única. Ambos padres son muy temerosos y temen que Sofía se caiga y llegue a hacerse un golpe fuerte. En clases, Sofía siempre busca la ayuda del auxiliar para moverse de un lugar a otro. Muchas veces presenta signos de aburrimiento.

A continuación, abordaré algunas de las dificultades que enfrenta Sofía en las siguientes áreas:

1. En el área psicomotriz:

Sofía enfrenta desafíos significativos en su desarrollo motor debido a su ceguera. Su falta de visión dificulta la adquisición de habilidades motoras gruesas, como caminar, correr y saltar, lo que afecta su equilibrio y coordinación. Además, tiene dificultades para desarrollar habilidades de manipulación fina, como agarrar objetos pequeños y realizar movimientos precisos con las manos. La dependencia de la ayuda de otros para desplazarse y explorar su entorno también limita su independencia y autonomía. Sofía necesita adaptaciones específicas y apoyo adicional para mejorar su desarrollo motor y participar plenamente en actividades físicas y recreativas

2. En el área del lenguaje y comunicación:

Sofía tiene algunas dificultades en su desarrollo en el área del lenguaje y comunicación. Aunque le gusta mucho escuchar cuentos cortos y tocarlos. Hace muchas preguntas sobre los cuentos que a ella le interesa. Entiende algunas órdenes y las obedece. Sabe señalar algunas partes del cuerpo, pero tiene dificultad de aceptarse y reconocerse a sí misma, en este aspecto es muy tímida.

Sin embargo, cuando se realizan las actividades tiene serios problemas de atención y concentración. Se distrae con mucha facilidad con los ruidos exteriores. La auxiliar intenta guiarla, pero ella siempre se enfada y no llega a terminar las actividades dadas. También, se desorienta fácilmente en el espacio ya que está sentada prácticamente el resto del día. Sofía casi no participa en las actividades grupales debido a su timidez. Generalmente, no interactúa mucho con sus compañeros.

3. Área de autonomía personal

Sofía solicita ayuda a menudo para ir al baño, aunque puede ir sola, prefiere tener compañía. En la escuela, se proporcionan oportunidades para que Sofía explore de manera segura su entorno, utilizando ayudas de movilidad adecuadas y ofreciendo descripciones verbales detalladas del entorno. Sin embargo, aún falta fomentar el uso del lenguaje verbal y no verbal para que pueda expresar sus necesidades, emociones y deseos.

7.6. Temporalización

La presente propuesta de intervención consta de 15 actividades diseñadas para apoyar la inclusión y el desarrollo integral de niños ciegos en una escuela ordinaria. La intervención está diseñada para llevarse a cabo durante y después de la asamblea de clases, con una duración aproximada de un mes.

A continuación, se presenta un calendario organizado por semanas con el nombre de cada de actividad:

Semana	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	La carta de Matteo	Conocemos el lugar donde vive Matteo	Hacemos un mural	Conocemos los sonidos de un volcán	Conocemos las partes de un volcán
2	Creamos nuestro cuento sobre los volcanes	Erupción de un volcán	Tipos de volcanes	¡Somos Geólogos!	Vestimenta volcánica: Nos preparamos para la aventura cerca de los volcanes
3	Emociones de un volcán	¡Vamos al museo!	Escribimos una carta a Matteo.	Hacemos una maqueta de un volcán en 3 D	Hacemos nuestro museo.

7.7. Metodología

Esta propuesta integra una metodología activa y aprendizaje basado en proyectos. Al combinar ambos enfoques, se promueve la participación, la colaboración y el desarrollo de habilidades de los alumnos, ofreciendo una experiencia educativa enriquecedora y centrada en el aprendizaje significativo.

El enfoque de aprendizaje basado en proyectos conlleva que los estudiantes se enfrenten a problemas del mundo real. El proyecto surge a partir de los intereses de los alumnos y avanza a medida que surgen preguntas durante el proceso. Esto permite que los alumnos colaboren y trabajen juntos.

Según Galeana (2016) el aprendizaje basado en proyectos fomenta la diversidad al trabajar en equipo, lo que permite a los alumnos aprender diversas estrategias para resolver los problemas al exponerse a diferentes culturas. Durante este proceso, también aprenden unos con otros, colaborando y proporcionando retroalimentación.

En relación al trabajo del maestro es impulsar la participación individual y promover el trabajo en equipo (Martínez, 2023).

7.8. Proyecto: Descubriendo volcanes con Matteo.

El proyecto surge del interés de los estudiantes por los volcanes. Mediante la curiosidad natural y el deseo de aprender más sobre estos fenómenos geológicos, los alumnos abordarán en una exploración profunda sobre los volcanes, su formación, su impacto y sus componentes.

1. Objetivos del proyecto:

- Comprender qué son los volcanes y cómo se forman.
- Explorar las distintas partes y sus funciones
- Investigar los distintos tipos y sus características
- Construir un modelo de volcán que incluya sus partes como: el magma, el cráter y las cenizas volcánicas.

2. Preguntas:

- a) ¿Qué sabemos sobre los volcanes?
 - Dialogar sobre los conocimientos previos
 - Lluvia de ideas para reunir todos los conocimientos de los alumnos.
- b) ¿Qué queremos saber sobre los volcanes?
 - ¿Cómo se forma un volcán?
 - ¿Qué tipo de volcanes existen?
 - ¿Qué sucede durante la erupción volcánica?
 - ¿Cuáles son las partes de un volcán?
- c) ¿Qué hemos aprendido?
 - Reflexión individual y grupal sobre el conocimiento aprendido.

3. Producto final: Diseñar y construir un volcán

7.9. Actividades

Las actividades mencionadas están diseñadas para abordar las áreas: autonomía personal, lenguaje y comunicación y psicomotor. Tienen una duración aproximada de 20 minutos cada una y están planificadas para llevarse a cabo después durante y después de la asamblea.

Nombre de la sesión: La carta de Matteo	Número: 1
Competencias específicas y bloques: CA.4 (Bloque D), CRR.1 (Bloque A) y CRR4 (Bloque D)	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4 años
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: En el aula
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar curiosidad y el interés por los volcanes. 2. Promover la colaboración y el trabajo en grupo. 3. Desarrollar las habilidades del habla y la expresión oral de los alumnos 	Materiales: Carta de cartulina impresa con la frase impresa y también en código braille.
Desarrollo: La maestra reúne a los alumnos en círculo para realizar la asamblea. Les	

cuenta a sus alumnos que ha llegado una carta de Matteo un niño que vive en Italia cerca del volcán Etna. Luego, la maestra lee la carta en voz alta. Después de la lectura, deja que los alumnos miren y exploren la carta. Es importante que la carta este escrita en texto imprenta y también en código Braille (Anexo 3).

Mientras tanto, la maestra hará las siguientes preguntas para dialogar sobre el tema: ¿Qué es un volcán? ¿Conocen alguno? ¿Qué saben sobre ellos?

Después de dialogar, se dirigirán al rincón de lectura para buscar información sobre los volcanes. Es importante que haya imágenes en relieve para adaptar la actividad a Sofía. Al terminar, los alumnos exponen lo que han investigado.

Nombre de la sesión: Conocemos el lugar donde vive Matteo.	Número: 2
Competencias específicas y bloques: DEE.1 (Bloque A), CRR.2 (Bloque B) y CRR.3 (Bloque 6)	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos 4 años.
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: En el aula
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y comprender las formas geométricas básicas (Triángulo y cuadrado) mediante el tacto 2. Despertar la curiosidad sobre la geografía y la ciencia 3. Asociar y representar mediante las formas geométricas simple un volcán y una casa. 	Materiales: Figuras de madera triangulo y cuadrado, lápices 3 D y mapa de Italia con relieve.
Desarrollo: La maestra reúne a los alumnos en círculo y les explica que van a descubrir dónde vive Matteo. De esta manera, les presenta un mapa en relieve de Italia, explicando brevemente cómo utilizarlo. Señala la ubicación y le coloca una chinche para que sea más fácil ubicarlo. Uno por uno los alumnos son llamados para tocar y explorar el mapa en relieve. La maestra guía a cada niño para que localice la ubicación aproximada de Matteo cerca del volcán Etna. Después de que los niños puedan ver y tocar el mapa, la maestra los reúne en círculo para discutir lo que han aprendido. Surgen algunas preguntas como ¿Dónde vive Matteo? ¿Qué te ha parecido tocar el mapa en relieve? ¿Alguna vez estuviste	

en Italia? ¿Qué forma tiene un volcán? ¿Creen que se asemeja a un triángulo?

La maestra les entrega a los niños un triángulo de madera para que lo toquen y, de esta manera, comprendan la forma básica de un volcán. También les entrega una figura de madera compuesta por un triángulo para representar la casa de Matteo. Después de dialogar y observar como son los volcanes y la casa de Matteo, la maestra los invita a representar y/o dibujar un volcán o una casa utilizando lápices 3D.

Nombre de la sesión: Hacemos un mural	Número: 3
Competencias específicas y bloques: CA1 (Bloque A), CA4 (Bloque D), CRR2 (Bloque B) y CRR3 (Bloque 6).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4 años
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: El patio del colegio
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar habilidades motoras finas 2. representación visual y táctil de un volcán 3. Proporcionar una experiencia multisensorial. 4. Facilitar el desarrollo de habilidades de comunicación oral mediante la explicación y presentación del trabajo realizado. 	Materiales: Algodón, papel áspero, piedras pequeñas, pintura roja, lápiz 3D, papel de mural, arena, pegamento.
Desarrollo: Una vez que los alumnos han recolectado información sobre los volcanes, la maestra los lleva al patio. En el patio, habrá un papel mural extendido en el suelo con un dibujo de un volcán delineado en lápiz 3D para que Sofía pueda tocar el relieve y asimilar la forma del volcán. La maestra reúne a los alumnos en círculo y les distribuye materiales algodón para formar las nubes de ceniza, arena para pegar y formar la tierra del volcán, papel áspero para representar la lava y algunas piedras pequeñas para añadir detalles al paisaje volcánico. Es importante que la maestra les explique que los materiales se asemejan a un volcán. Entre todos formarán el mural de un volcán.	

Nombre de la sesión: Conocemos los sonidos de un volcán	Número: 4
Competencias específicas y bloques: CA4 (Bloque D), CRR3 (Bloque F, Bloque G) y CRR2 (Bloque B).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4 años
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: En el aula de música
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los distintos sonidos de un volcán 2. Desarrollar la habilidad auditiva 	Materiales: Grabaciones de sonidos volcánicos, dispositivo para reproducir el audio, y lápiz 3 D
Desarrollo: La maestra les explica que va a reproducir las grabaciones de varios sonidos. Es importante que los alumnos mantengan silencio para escuchar atentamente. Luego, los alumnos tendrán que describir con sus propias palabras que escucharon. Después de dialogar, la maestra los invita a dibujar un volcán, rocas o cualquier cosa que hayan asociado con los sonidos que escucharon. Se utilizarán los lápices en 3 D para adaptar esta actividad a Sofía.	

Nombre de la sesión: Conocemos las partes de un volcán	Número: 5
Competencias específicas y bloques: CA4 (Bloque D), CRR2 (Bloque B), CRR4 (Bloque D).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4 años.
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: En el aula
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las partes del volcán 2. Fomentar el uso del código braille en 	Materiales: Palabras en braille que represente las partes del volcán, pegamento y mural previo.

<p>el aula</p> <p>3. Fomentar el aprendizaje en grupo</p>	
<p>Desarrollo: En esta actividad es importante que los alumnos sepan cómo funciona el código Braille. La maestra introduce la actividad recordando las partes de un volcán que exploraron previamente (cráter, magna, lava, etc.). También, explica que van a descubrir cómo se escriben estas palabras en braille. Así pues, la maestra distribuye tarjetas con palabras en braille, representando las partes de un volcán, asignando uno a cada alumno.</p> <p>Cada alumno deberá leer en voz alta la palabra que le ha tocado y deberá adivinar que parte del volcán se trata. Una vez que sepan que parte del volcán corresponde, deberán pegarlo en el mural.</p>	

<p>Nombre de la sesión: Creamos nuestro cuento sobre volcanes</p>	<p>Número: 6</p>
<p>Competencias específicas y bloques: CRR2 (Bloque B), CRR4 (Bloque D) y CA4 (Bloque D).</p>	
<p>Duración: 20 minutos</p>	<p>Destinatario: Alumnos de 4 años</p>
<p>Tipo de agrupamiento: Grupal</p>	<p>Lugar: en el aula</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar habilidades de expresión oral. 2. Fomentar las habilidades de la escritura. 	<p>Materiales: Pizarra y marcadores, hojas de papel y lápices, kit de escritura en Braille (pizarra, punzón y hojas especiales) e impresora en braille</p>
<p>Desarrollo: La maestra reúne a todos los niños en un círculo y explica la actividad. Comenta que juntos crearán un cuento sobre un volcán, y que cada niño contribuirá una palabra o frase. Así, la maestra inicia el cuento con la frase: <i>Había una vez</i>, el primer alumno continúa con <i>un volcán</i>, el segundo alumno añade por ejemplo <i>cerca de un pueblo</i> y así sucesivamente.</p> <p>Luego, la maestra escribe las palabras en la pizarra, asegurándose de leer en voz alta lo que se va escribiendo para que todos puedan seguir la historia, especialmente Sofía. Una vez que el cuento esté completo, la maestra lo lee en voz alta para asegurarse que todos lo entiendan y estén contentos con el resultado. Sofía usará el kit de escritura en Braille para</p>	

escribir algunas palabras del cuento, mientras tanto los niños videntes pueden ayudar en esta tarea, aprendiendo sobre el sistema Braille y cómo funciona. Después, la maestra imprime el cuento para que todos tengan una copia.

Nombre de la sesión: Erupción del volcán	Número: 7
Competencias específicas y bloques: DEE2 (Bloque B), CRR2 (Bloque B) y CA4 (Bloque D).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4 años
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: En el patio del colegio
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar un experimento científico para simular la erupción de un volcán. 2. Fomentar el trabajo en equipo y la inclusión 	Materiales: botella, bicarbonato de sodio, vinagre, colorante alimenticio (opcional), jabón líquido, tazas para medir y toallas para limpiar.
Desarrollo: La maestra reúne a los alumnos en círculo y les explica que realizaran un experimento imitando una erupción volcánica. Luego, asigna a cada niño una tarea para que participen todos. Sofía, por ejemplo, será la encargada de echar bicarbonato de sodio dentro de la botella con la ayuda de la maestra. Otro niño, puede agregar el colorante alimenticio y el jabón líquido. Otro, puede medir el vinagre y tenerlo listo para el momento de la erupción. <p>El experimento consiste en colocar dentro de una botella agua con colorante, bicarbonato y vinagre.</p> <p>Una vez que todo esté preparado, la maestra pide a todos que estén listos para la erupción. La niña Sofía con ayuda de un compañero puede verter el vinagre dentro del volcán (la botella).</p> <p>Después de la erupción, la maestra pregunta a los niños qué observaron y sintieron. Asegura de incluir descripciones detalladas para Sofía, preguntándole qué escuchó y si sintió algún cambio en la textura del volcán.</p>	

Nombre de la sesión: Tipos de volcanes	Número: 8
Competencias específicas y bloques: CRR2 (Bloque B), CA4 (Bloque D) y DEE1 (Bloque A).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4años
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: En el aula
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer e identificar los distintos tipos de volcanes 2. Fomentar el trabajo en equipo y la inclusión 	Materiales: Diferentes materiales para hacer las maquetas y etiquetas en braille y en texto.
Desarrollo: La maestra les explica a sus alumnos que aprenderán sobre los tipos de volcanes. Para ello, les enseña distintas maquetas de distintos tipos de volcanes. . Luego, la maestra dejará que los niños exploren y toquen con cuidado las distintas maquetas, describiendo sus características. Es importante que cada volcán este hecho de una textura diferente, por ejemplo: el Estratovolcán puede ser arcilla o plastilina, el Volcán en Escudo, de arena y piedras, el Cono de Ceniza, con pequeñas bolas de papel, etc. Se debe poner en cada maqueta, etiquetas en braille y en texto imprenta para que los niños puedan identificar cada tipo de volcán tocando y leyendo las etiquetas.	
Después la maestra propone jugar a un juego en que los niños deben asociar las características descriptas con el tipo de volcán correcto. La maestra hará preguntas, por ejemplo: ¿Cuál volcán es muy ancho y tiene la lava que fluye muy fácilmente? ¿Cuál es su volcán y por qué?	

Nombre de la sesión: ¡Somos Geólogos!	Número: 9
Competencias específicas y bloques: CA1 (Bloque A), CRR2 (Bloque B) y DEE3 (Bloque C).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4 años

<p>Tipo de agrupamiento: Individual y grupal</p>	<p>Lugar: En el patio</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los distintos tipos de piedras volcánicas 2. Facilitar el desarrollo de habilidades de comunicación oral. 3. Desarrollar la motricidad fina. 	<p>Materiales: Zona de arena en el patio, piedras volcánicas de diferentes tamaños y textura, pinceles, palas, cubo, etiqueta en Braille y en texto</p>
<p>Desarrollo: Antes de realizar esta actividad, la maestra debe enterrar diferentes piedras volcánicas en el arenero del colegio. Asegúrate que las piedras sean de diferentes texturas y tamaños para que los niños puedan explorarlas táctilmente.</p> <p>Luego, la maestra reúne a los niños y le explica que hoy serán geólogos volcánicos y van a excavar para encontrar piedras volcánicas. La maestra explica brevemente qué es una piedra volcánica y cómo se forma. Para formar los pequeños grupos, es importante que Sofía esté en un grupo con compañeros que puedan describirle lo que están haciendo. También la maestra deberá distribuir los materiales de excavación (palas, pinceles, cubos).</p> <p>Los alumnos comienzan a excavar con palas y usan los pinceles para limpiar las piedras una vez que las encuentren, Sofía puede usar sus manos para excavar y sentir las texturas de las piedras.</p> <p>Después de realizar la excavación, la maestra los reúne en un círculo. Cada grupo muestra las piedras que encontraron. Los alumnos deben describir las formas, tamaños y texturas de las piedras para que Sofía puedan comprender la actividad.</p> <p>Se puede usar etiquetas en braille y en texto para identificar el nombre de cada piedra. La maestra pregunta a los alumnos sobre texturas y formas. Anima a Sofía a compartir sus observaciones táctiles y compara con las descripciones de sus compañeros. Luego propone la siguiente actividad: Los niños se turnan para describir una piedra volcánica que tienen en la mano sin decir su nombre. Los demás tienen que adivinar cual es basándose en la descripción. Sofía puede participar describiendo las piedras mediante el tacto.</p>	

<p>Nombre de la sesión: Vestimenta Volcánica: Nos preparamos para la aventura</p>	<p>Número: 10</p>
--	--------------------------

cerca de los volcanes	
Competencias específicas y bloques: CRR2 (Bloque B) y CA4 (Bloque D).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4 años
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: En el salón de actos
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer e identificar los elementos de la vestimenta del volcanólogo. 2. Identificar las texturas de la vestimenta mediante el tacto 3. Desarrollar el trabajo en equipo 	Materiales: Gafas de seguridad, cascos, mascarilla, chaqueta, mochila, botas, audio y grabadora.
Desarrollo: La maestra reúne a los alumnos en círculo y les explica que hoy aprenderán cómo se visten y qué equipo utilizar los volcanólogos cuando van a investigar los volcanes. Esta actividad surge como una continuación de la actividad anterior, donde exploraron los distintos tipos de volcán. Explica brevemente la importancia de la seguridad cuando se trabaja cerca de los volcanes.	
<p>La maestra muestra la vestimenta que se utiliza cerca de los volcanes, permitiendo que Sofía y los demás niños puedan tocar mientras se describen su uso y por qué es importante llevarlo.</p> <p>Luego, divide a los niños en pequeños grupos y permite que cada grupo se turne para vestirse como volcanólogos. Sofía puede participar y con la ayuda de sus compañeros puede vestirse. Se debe usar etiquetas en Braille y en texto para que Sofía y los demás niños pueden identificar cada pieza.</p> <p>Luego, la maestra propone realizar una actividad de teatro, donde los niños simulan que están investigando un volcán. Se debe describir una escena donde están cerca de un volcán y tienen que usar su equipo para estar seguros. Por ejemplo: “Imaginemos que estamos cerca de un volcán y empieza a caer ceniza. ¿Qué hacemos? Los alumnos deben responder:” nos debemos poner la mascarilla y las gafas de seguridad”. También se puede acompañar con sonidos de ambiente volcánicos. Se debe describir los sonidos y cómo deben reaccionar los volcanólogos.</p> <p>Al terminar la actividad, la maestra reúne a los niños y les pregunta que aprendieron. Es importante que Sofía participe y comparta su experiencia con los demás compañeros.</p>	

Nombre de la sesión: Emociones de un volcán	Número: 11
Competencias específicas y bloques: CA2 (Bloque B), CA1 (Bloque A) y CRR3 (Bloque G).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4 años
Tipo de agrupamiento: Individual	Lugar: En el aula
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer e identificar algunas emociones 2. Desarrollar la motricidad fina 	Materiales: Arcilla o plastilina, imágenes de emociones en relieve, etiqueta en braille y en texto para identificar la emoción representada en la obra de arte.
Desarrollo: La maestra les explica a los niños que los volcanes pueden representar diferentes emociones. Para ello, la maestra muestra fotografías con relieve de diferentes expresiones faciales representando las distintas emociones. Es importante que se describan las fotografías para que todos puedan aprender sobre ello. Después de dialogar, la maestra distribuye materiales de arte para que cada niño cree con arcilla un volcán representando una emoción en su obra de arte. Al finalizar, la maestra coloca etiquetas en Braille y en texto a cada obra de arte para identificar la emoción representada. Los alumnos pueden reflexionar sobre cómo las emociones pueden ser como un volcán, a veces tranquilas y otras veces explosivas.	

Nombre de la sesión: ¡Vamos al Museo!	Número: 12
Competencias específicas y bloques: CRR2 (Bloque B), CA1 (Bloque A) y CRR3 (Bloque G).	
Duración: 1 hora	Destinatario: Alumnos de 4 años
Tipo de agrupamiento: Individual	Lugar: Museo
Objetivos específicos:	Materiales: Guías en Braille y en texto sobre las exhibiciones de volcanes, mapas

<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la comprensión y el interés en los volcanes a través de una visita al museo 2. Desarrollar la habilidad de comunicación y expresión oral 3. Desarrollar la motricidad fina, la creación y la expresión personal. 	táctiles del museo, audios guías con las descripciones de las exhibiciones, materiales para la actividad práctica: piedras y pintura, etiquetas en Braille y en texto para los objetos y exhibiciones
<p>Desarrollo: Antes de la visita, la maestra explica a los niños que irán al museo para aprender sobre los volcanes. Explica una breve introducción sobre los que verán y cómo será la experiencia. Luego, distribuirá mapas táctiles del museo para que Sofía y sus compañeros puedan familiarizarse con el espacio.</p>	
<p>Al llegar al museo, la maestra reunirá a los alumnos y repartirá guías en Braille y en texto para que todos puedan seguir las exhibiciones, asegurándose de que Sofía esté en un grupo de compañeros que puedan describirle las exhibiciones o la misma auxiliar del aula. También Sofía deberá usar un audio guías con las descripciones detalladas para que pueda escuchar la información sobre las exhibiciones de volcanes.</p>	
<p>Durante la visita del museo, la maestra y el guía reúne a los niños en un salón adecuado para la actividad de pintura. El guía le explica que tendrán la oportunidad de pintar piedras volcánicas, utilizando su creatividad para decorar las piedras que exploraron. Antes de pintar, es importante que se describan las texturas, formas y tamaños de las piedras, fomentando la observación detallada. Sofía puede elegir colores con la ayuda de sus compañeros y usando sus manos para sentir la pintura y los diseños que crea. Para los niños videntes, la maestra debe animar a que hagan diferentes técnicas de pintura como puntos, rayas y mezclas de colores. Los compañeros de Sofía también puedes describir sus diseños y ofrecer ayuda para crear patrones específicos.</p>	
<p>La maestra se encargará de colocar a cada piedra, una etiqueta con el nombre del alumno. Las etiquetas estarán escritas en imprenta y en Braille. Luego, la maestra las guardará para exponerlas en el museo (actividad que se realizará al final del proyecto).</p>	
<p>Al llegar al aula, es importante que los alumnos se reúnan en una asamblea para dialogar sobre la actividad y el museo. La maestra puede hacer preguntas como: ¿Qué les gusta de pintar las piedras y qué emociones querían expresar en sus diseños? ¿Qué les gusto del museo y por qué?</p>	

Nombre de la sesión: Escribimos una carta a Matteo	Número: 13
Competencias específicas y bloques: CA4 (Bloque D) y CRR4 (Bloque D).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos de 4 años
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: En el aula
Objetivos específicos: 1. Fomentar la inclusión 2. Desarrollar el acercamiento a la escritura	Materiales: Papel y bolígrafos, maquina Braille o papel Braille y punzones, sobre y sellos postales, imágenes táctiles y visuales de volcanes y guía en Braille y texto sobre el volcán Etna.
<p>Desarrollo: La maestra reúne a los alumnos en una asamblea y explica que escribirán entre todos una carta para Matteo. También explica que la carta se escribirá en texto impresa y en Braille. En la asamblea, se dialogará lo que han aprendido durante este proyecto, expresando sus ideas y recuerdos de las actividades anteriores.</p> <p>Luego de dialogar, con la ayuda de la maestra se escribirá en la pizarra los puntos clave que desean incluir en la carta: en la introducción irá el saludo a Matteo, en el cuerpo la descripción de lo que han aprendido y la conclusión, agradecimientos y buenos deseos para Matteo. Se les invita a los alumnos a agregar sus propios puntos y detalles.</p> <p>Una vez que la carta ya está lista en la pizarra, se dividirá a los niños en pequeños grupos y se les asigna a cada grupo una parte de la carta para escribir. Sofía puede trabajar en grupo que escriba en Braille, con la ayuda de sus compañeros. Para escribir la carta es importante la ayuda de la maestra y la auxiliar ya que se están acercando a la escritura. Luego, la maestra reunirá todas las partes de la carta y las leerá en voz alta para asegurarse de que la carta fluya bien y tenga coherencia. La maestra transcribirá la carta final en un documento de computadora y en braille. Después, la colocará en un sobre donde se escribirá la dirección de Matteo y los sellos postales (Anexo 4).</p> <p>Para enviar la carta, la maestra llevará a los alumnos al buzón más cercano para enviar la carta juntos.</p>	

Nombre de la sesión: Hacemos una maqueta de un volcán en 3D	Número: 14
--	-------------------

Competencias específicas y bloques: CRR2 (Bloque B), CA1 (Bloque A), CA4 (Bloque D).	
Duración: 20 minutos	Destinatario: alumnos de 4 años
Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: En el aula
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la habilidad de comunicación y expresión oral 2. Desarrollar la motricidad fina, la creación y la expresión personal 3. Fomentar el trabajo en equipo. 	Materiales: Plastilina de varios colores, cartón, pinturas y pinceles, algodón, pegamento, papeles de varias texturas, piedras y etiquetas en Braille
Desarrollo: La maestra reúne a los alumnos en una asamblea y les explica que ya casi están terminando el proyecto del volcán y que hoy van a realizar un volcán grande en 3 D, dividiéndose en varios pequeños grupos: un grupo hará la base del volcán utilizando cartulina o cartón para crear un círculo grande que simule el terreno alrededor del volcán; otro grupo formará la estructura del volcán con arcilla o plastilina, utilizando un cono de soporte; en el grupo encargado del texturizado y decoración, en el que estará Sofía, recortarán a mano distintos papeles de varias texturas y los pegarán en la maqueta del volcán, además de buscar en el patio, con la ayuda de sus compañeros, ramas y piedras para simular la vegetación y el terreno rocoso; otro grupo utilizará algodón pintado de rojo y naranja para simular la lava que sale del cráter, también podrán usar plastilina de colores brillantes para representar la lava, y colocarán etiquetas en braille para que Sofía pueda identificar las diferentes partes del volcán como el "cráter" y la "lava". Una vez finalizado, dialogarán sobre lo que han hecho y reflexionarán juntos sobre la experiencia.	

Nombre de la sesión: Hacemos nuestro museo	Número: 15
Competencias específicas y bloques: CA4 (Bloque D) y CRR2 (Bloque B)	
Duración: 20 minutos	Destinatario: Alumnos, padres y familiares

Tipo de agrupamiento: Grupal	Lugar: Pasillo de la escuela
Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar el trabajo en equipo 2. Desarrollar la habilidad del habla y la expresión oral 3. Reflexionar sobre lo que hemos aprendido 	Materiales: Etiquetas en braille y en texto, materiales de las actividades anteriores y material de decoración (opcional).
Desarrollo: <p>La maestra reúne a los alumnos y explica que van a realizar un museo sobre los volcanes. Para ello, deben aplicar todo lo que han aprendido a través de una exposición para sus familias. Para ello, se juntará todas las manualidades que hemos creado a lo largo de este proyecto incluyendo la carta de Matteo.</p> <p>Luego, la maestra asigna grupos. Cada grupo será responsable de organizar y presentar diferentes actividades en el museo. Sofía estará en el grupo donde más la ayuden y le describan las actividades. Ella también será la encargada de poner las etiquetas en braille a cada actividad para que todos puedan identificarlas.</p> <p>Los padres serán invitados a visitar nuestro museo en clase y los alumnos serán los guías que explicará y responderá a las preguntas de los visitantes.</p> <p>Al finalizar la visita de los padres, nos reuniremos para reflexionar sobre la experiencia, discutir lo que hemos aprendido y cómo hemos trabajado en equipo.</p>	

7.10. Evaluación

La evaluación del aprendizaje en esta propuesta será global, continua y formativa con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando todos los aspectos del desarrollo del alumno para obtener una visión completa de su progreso y necesidades, garantizando un seguimiento constante de su evaluación.

Para ello, la maestra deberá realizar una evaluación inicial mediante una entrevista con los padres del alumno con ceguera parcial para obtener información sobre sus conocimientos previos e intereses. Esta evaluación se llevará a cabo a través de una observación directa y con

la ayuda de su familia. Los datos obtenidos se ingresarán en una tabla que incluirá los aspectos de comportamiento social, la habilidad comunicativa y la autonomía personal (Anexo 1).

A lo largo de la propuesta, se llevará a cabo una evaluación continua. Se realizará a través de una observación sistemática. Los datos obtenidos se documentarán mediante un registro anecdótico. También se evaluará cada actividad de forma regular para tener un seguimiento continuo. Esta evaluación, permitirá hacer ajustes cuando sea necesario. (Anexo 2)

Para finalizar, se realizará una evaluación final. El maestro recogerá toda la información obtenida para comprobar los aprendizajes del alumno.

8. CONCLUSIONES

Mi Trabajo de Fin de Grado, tiene como objetivo realizar una propuesta de intervención para Sofía una niña ciega que busca la inclusión en el aula ordinaria. Para elaborar esta propuesta, realicé un breve recorrido histórico sobre la atención a la diversidad y la discapacidad visual, lo que me permitió ampliar mis conocimientos y tomar conciencia de su importancia en el ámbito educativo. Este análisis no sólo enriqueció mi perspectiva sobre la educación inclusiva, sino también me ayudó a fundamentar de manera sólida la propuesta de intervención.

Aunque hubiera querido llevar la propuesta a la práctica, considero que este trabajo me permitió repasar todos los contenidos relacionados con la educación inclusiva. También me ha brindado una herramienta valiosa para abordar la diversidad en el aula en un futuro.

Como futura maestra, considero que es de gran importancia detectar a tiempo las distintas dificultades que pueden presentar los alumnos. Una detección temprana puede mejorar significadamente su calidad de vida.

Gracias a este proyecto, aprendí a diseñar diversas actividades adaptadas a las necesidades especiales de una niña con ceguera. Estas actividades serán una herramienta valiosa para mi futura práctica profesional.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Barco, P., Angulo Domínguez, Ma.C., Gil Angulo, J.M., González Fernández, J.L., Polo Serrano, D.C, Prieto Díaz, I., y Vallejo de Castro, D. (2008). *Manual de atención de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera* (Conserjería de Educación, Junta de Andalucía). Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/19bb5b48-a97a-42d3-8208-394c283a2ce0>
- Aguilera Cano, D., Castaño Blazquez, C., & Pérez Ballesta, A. (s.f.). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad visual. EOEP Específico de Deficientes Visuales B Murcia. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad13.pdf>
- Andrade, J. (2016). *Alumnos con discapacidad visual: Necesidades y respuesta educativa*. Junta de Andalucía.<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/4903cb58-cc7f-404d-9a71-3d2c647fac1f>
- Arribas Sáez, V. (s.f.). *Elaboración de proyectos: Proyecto de intervención dirigido a padres de niños ciegos*. Máster en Servicios Públicos y Políticas Sociales. <http://casus.usal.es/blog/ep2014/files/2015/01/Borrador-de-Arribas-Virginia.pdf>
- Asociación D.O.C.E Discapacidad Otros ciegos de España. (2016, febrero 18). *Adaptaciones curriculares de los alumnos de baja visión*. <https://asociaciondoce.com/2016/02/18/adaptaciones-curriculares-de-los-alumnos-con-baja-vision/>
- Barraga, N. C. (1997). *Textos reunidos de la Dra. Barraga*. ONCE, Dirección de Acción Social. Madrid, España: ONCE
- Becieza, D. (2008). *Educación para poblaciones especiales*. Recuperado de <https://cursos.aiu.edu/Educacion%20para%20Poblaciones%20Especiales/PDF/Tema%202.pdf>

- Castro Gómez, A.M (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: Evaluación histórica. CEIP Ortiz de Zúñiga, Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962652>
- Cerdá Marín, M. C., & Iyanga Pendi, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 150-163. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615399>
- CERMI (s.f.). Una convención para las personas con discapacidad. *Instituto Nacional de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.convenciondiscapacidad.es/>
- Cobo Antúnez, B. (2011). Ayudas técnicas utilizadas con el alumnado con discapacidad visual. *Pedagogía Magna*, 11(1), 39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629109>
- Constitución Española. (1978, 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Darretxe Urrutxi, L., Gaintza, Z., & Otro autor. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español: desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educacional*, XX(X), DOI: 10.29344/07180772.38.3026. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8512499>
- Eguren Sáez, P., Gutiérrez Rodríguez, H., Herrero Pérez, M. I., & López Taboada, J. L. (2006). Maltrato y discapacidad visual. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 12(1), 21-33. Recuperado de <https://redalyc.org/pdf/6137/613765496002.pdf>
- Galeana de la O., L. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima. Recuperado de <https://guao.org/sites/default/files/buenas%20practicas/El-aprendizaje-basado-en-proyectos-lourdes-galeana.pdf>

Gil, I. (2019, octubre 16). Adaptaciones curriculares: ¿qué son y qué tipos hay? *Fundación Adecco Blog*. <https://fundacionadecco.org/blog/que-son-las-adaptaciones-curriculares>

Gobierno de Aragón. (2017). *Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón, 18 de diciembre de 2017. Recuperado de <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1217610071096&type=pdf>

Gobierno de Aragón. (2022). *Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón, 24 de noviembre de 2022. Recuperado de <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1247803423636&type=pdf>

Gobierno de Aragón. (11 de julio de 2023). Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 136. Recuperado de <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1286990820303>

Infante Rubio, J., & Caparrós Civera, N. (2021). Cómo afecta la discapacidad visual de un miembro de la familia desde su nacimiento. Una mirada desde el trabajo social, *REDUR*, 19, 71-86. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/redur/article/view/5320/3917>

Jiménez Lara, A., Huete García, A., & Arias García, M. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Recuperado de

https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7172_d_OED-ALUMNADO-CON-DISCAPACIDAD.pdf

Lajarín Ortega, T., & Sedeño Ferrer, A. (2014). *Intervención educativa en alumnos con discapacidad visual*. Delegación Territorial de la ONCE Región de Murcia. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/tlajarin.pdf>

Ley de Instrucción Pública. (1857). 9 de septiembre. Recuperado de <https://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, 30 de abril de 1982. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13/dof/spa/pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, 4 de octubre de 1990. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, 24 de diciembre de 2002. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Lucena Manchado, M. S., & Serena Tejero, V. (s.f.). *Reformas educativas en España: Tratamiento de la educación especial en las diferentes leyes de educación*. Recuperado de <https://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/grupo39.htm>

Martínez Enríquez, P. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: una metodología emergente. *RIAICES*, 5(1), 63-69. Universidad de Oviedo, Facultad de Educación. Recuperado de <https://reunido.uniovi.es/index.php/riaices/article/view/19932/15923>

Medina, A.R. (2009, agosto). Adaptación de material para ciegos y deficientes visuales. *innovación y experiencias educativas*, (21), 1-12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/ANTONIA_RAYA_1.pdf

Molina, A. B. (2009). La deficiencia visual en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-17. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/ANABELEN_MONTERO_1.pdf

ONCE, (2013). *Consejos para la adaptación de material*. <https://educacion.once.es/servicios/adaptacion-de-materiales/consejos-para-la-adaptacion-de-material>

ONCE (2013). *Evaluación de la ceguera y la deficiencia visual*. <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/evaluacion-de-la-ceguera-y-la-deficiencia-visual>

ONCE (2013). *Recursos educativos*. <https://www.once.es/servicios-sociales/educacion-inclusiva/recursos-educativos>

ONCE (2021). *Intervención en Atención Temprana: Guías para familias de niños con discapacidad visual* (1a ed.). Dirección de Educación, Empleo y Braille, Dirección General de la ONCE. Recuperado de <https://educacion.once.es/recursos-documentacion/documentacion/documentos-atencion-temprana/pdf-at-prueba/vamos-juntos-castellano/view>

OPS/OMS. (2018). *Salud visual*. <https://www.paho.org/es/temas/salud-visual>

Organización Mundial de la Salud y UNICEF. (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Recuperado de https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063_spa.pdf

Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *isees*, 8, 73-84. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Parra+Dussan%2C+C.+%282010%29.+Educaci%C3%B3n+inclusiva%3A+Un+modelo+de+educaci%C3%B3n+B3n+ara+todos.+isees%2C+8%2C+73-84.+&btnG=

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (1995). *Boletín Oficial del Estado, número 131*, de 2 de junio de 1995. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (2013). *Boletín Oficial del Estado, número 289*, de 3 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2022). *Discapacidad Visual. Colección "Juntos trabajamos por la inclusión"*. Autoridad responsable: C. Liborio Vidal Aguilar, Secretario de Educación; Mtra. Linda Basto Ávila, Directora General de Educación Básica; Lic. Jesús Valencia Mena, Director de Educación Especial. Elaborado por: Dra. Emelia Hernández Payán, Mtro. Pedro Antonio Mejía Euán, Mtra.

Santa Elina Sánchez Negroe, Mtra. Carmen del Rosario Sosa Puc. Recuperado de
https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/07/6pOQUihhQk-230301_Tomo7_DiscapacidadVisual.pdf

UNESCO, & Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, Spain, 1994.*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

10. ANEXOS

10.1 Anexo 1. Evaluación Inicial

Área: Comunicación y representación de la realidad.				
	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Comprende las órdenes?				
¿Sabe expresarse correctamente?				
¿Relata experiencias?				
¿Usa el lenguaje adecuado para su edad?				
¿Describe de manera clara las personas?				

Área: Descubrimiento y exploración del entorno.				
	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Reconoce los miembros de la familia				
¿Se relaciona con sus amigos?				
¿Sabe nombrar los meses del año?				
¿Conoce los principales conceptos espaciales?				
¿Experimenta y manipula los objetos?				
¿Muestra interés por el mundo natural?				
¿Conoce los distintos tamaños?				
Área: Crecimiento en Armonía.				
	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre

¿Ubica correctamente las partes del cuerpo?				
¿Ha conseguido algunos hábitos de higiene? ¿Cuáles?				
¿Puede mantener el equilibrio por sí sola?				
¿Expresa sus emociones?				
¿Puede expresar sus necesidades?				
¿Participa y disfruta de los juegos colectivos?				
¿Mantiene la atención durante periodos cortos de tiempo?				

10.2. Anexo 2. Evaluación Continua.

Sesión: 1	Nombre de la actividad: La carta de Matteo.			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi	Siempre

			siempre	
¿Escucha atentamente?				
¿Está interesada en este proyecto?				
¿Responde a las preguntas del maestro?				
¿Trabaja en grupo?				
¿Tiene dificultades durante la búsqueda de información al respecto?				
¿Dialoga con sus compañeros?				
Observaciones				

Sesión: 2	Nombre de la actividad: Conocemos donde vive Matteo			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Participa y explora la ubicación de la casa de Matteo?				
¿Presenta dificultad para asociar el triángulo con el volcán?				
¿Presenta dificultad para asociar la casa con el triángulo y el cuadrado?				
¿Participa en la actividad?				
¿Representa correctamente la casa o el volcán?				
¿Plantea dudas sobre la actividad?				

Observaciones				
----------------------	--	--	--	--

Sesión: 3	Nombre de la actividad: Hacemos un mural			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Participa de la actividad?				
¿Utiliza el tacto para realizar el mural?				
¿Tiene dificultad para asociar las partes del volcán?				
¿Plantea dudas?				
¿Se siente incluida en la actividad?				
Observaciones				

Sesión: 4	Nombre de la actividad: Conocemos los sonidos de un volcán			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Reconoce e identifica los distintos sonidos de un volcán?				
¿Participa de la actividad?				
¿Dialoga y expone su opinión al respecto?				

¿Le dificulta expresar sus ideas?				
¿Se distrae con facilidad?				
Observaciones				

Sesión: 5	Nombre de la actividad: Conocemos las partes de un volcán			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Identifica las partes de un volcán?				
¿Participa de la actividad?				
¿Expresa sus ideas adecuadamente?				
Observaciones				

Sesión: 6	Nombre de la actividad: Creamos nuestro cuento sobre los volcanes			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Participa de la actividad?				
¿Tiene dificultad para expresar las ideas?				
¿Recuerda las palabras?				
¿Tiene dificultad para escribir?				
Observaciones				

--	--	--	--	--

Sesión: 7	Nombre de la actividad: Erupción del volcán			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Participa de la actividad?				
¿Puede describir los materiales que utilizamos en la actividad?				
¿Comprende la actividad?				
¿Sabe medir la cantidad de Sodio?				
¿Muestra dificultad a la hora de expresar sus ideas u opinión?				
Observaciones				

Sesión: 8	Nombre de la actividad: Tipos de volcanes			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Reconoce e identifica los distintos tipos de volcanes?				
¿Participa en la actividad?				
¿Entiende las etiquetas de cada volcán?				

¿Tiene interés por aprender?				
¿Muestra dificultad para expresar sus ideas?				
Observaciones				

Sesión: 9	Nombre de la actividad: ¡Somos Geólogos!			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Participa en la actividad?				
¿Desarrolla la motricidad fina?				
¿Participa con los compañeros?				
¿Muestra dificultad para expresar sus ideas?				
¿Reconoce las distintas formas y tamaños?				
Observaciones				

Sesión: 10	Nombre de la actividad: Vestimenta volcánica: Nos preparamos para la aventura cerca de los volcanes.			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Muestra interés en realizar la actividad?				

¿Reconoce e identifica algunos elementos de vestimenta?				
¿Muestra independencia para vestirse sola?				
¿Sabe la función que cumple cada vestimenta?				
¿Participa en la obra de teatro?				
¿Muestra dificultad para expresar sus ideas?				
Observaciones				

Sesión: 11	Nombre de la actividad: Emociones de un volcán			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Reconoce e identifica las emociones?				
¿Muestra dificultad para representar su emoción?				
¿Muestra interés en realizar la actividad?				
¿Sabe manejar sus emociones?				
Observaciones				
Sesión: 12	Nombre de la actividad: ¡Vamos al museo!			
Criterio de evaluación				

Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Se orienta en el espacio?				
¿Se interesa por conocer el museo?				
¿Participa en la actividad del museo?				
¿Desarrolla la motricidad fina?				
¿Tiene dificultad en entender el audio guía?				
¿Muestra dificultad para expresar la comunicación?				
Observaciones				

Sesión: 13	Nombre de la actividad: Escribimos una carta a Matteo.			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Se interesa por aprender a usar el braille y por conocer las palabras nuevas?				
¿Expresa sus ideas?				
¿Muestra dificultad en escribir?				
¿Se pone nerviosa?				
¿Puede leer la palabra que escribió?				
Observaciones				

Sesión: 14	Nombre de la actividad: Hacemos una maqueta volcánica en 3D			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Reconoce e identifica las distintas texturas de los papeles a utilizar?				
¿Participa en la actividad?				
¿Desarrolla la motricidad fina?				
¿Distingue los distintos materiales a utilizar?				
¿Le dificulta expresar sus ideas?				
Observaciones				

Sesión: 15	Nombre de la actividad: Hacemos nuestro museo			
Criterio de evaluación				
Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Participa en realizar un museo?				
¿Muestra interés en mostrar todo lo que hemos aprendido a sus familiares?				
¿Expresas la comunicación oral de forma adecuada?				
¿Identifica correctamente las etiquetas con las maquetas?				

Observaciones				
---------------	--	--	--	--

10.3. Anexo 3. Ejemplo de carta.

Buenos Días,

Mi nombre es Matteo y vivo cerca del volcán Etna, Italia. Es un lugar muy bonito y quisiera aprender más sobre los volcanes. ¿Pueden ayudarme a investigar más sobre ello? Quisiera saber por qué hacen erupciones, los tamaños que pueden tener, los tipos de volcanes que hay, etc.

Espero su respuesta,

Un saludo grande, Matteo.

10.4. Anexo 4. Ejemplo de Carta.

Buenos Días Matteo:

Gracias por escribirnos. Somos del Colegio CEIP Pedro I de Barbastro, Huesca. Nos emociona saber que vives muy cerca del Volcán Etna. Queremos decirte que hemos investigado sobre el tema.

Visitamos un museo donde pudimos ver muchos modelos de volcanes. También, en clases pintamos piedras volcánicas. Fue muy emocionante poder tocarlas, especialmente para nuestra amiga Sofía que es ciega. Además, aprendimos que el volcán Etna es uno de los volcanes más activos del mundo. ¿Puedes contarnos más sobre este volcán?

Esperamos una respuesta

Un saludo, Los Alumnos de Segundo de Infantil.