

Trabajo Fin de Grado

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

Autor/es

Iris García Serrano

Director/es

Silvia Marco Tardío

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2024

Índice

1. Introducción	4
2. Justificación	5
3. Marco Teórico	6
3.1 Discapacidad, diversidad e inclusión	6
3.1.1 Evolución del concepto de discapacidad	7
3.1.2 Discapacidad visual	8
3.1.3 Aspectos evolutivos de las personas con ceguera	10
3.1.4 Estrategias necesarias para la inclusión educativa para alumnos con discapacidad visual	12
3.2 Escuelas de familias	13
3.2.1 Evolución del concepto de Escuelas de familias	14
3.2.2 Requisitos para implementar una escuela de familias	15
3.2.3 La importancia del acompañamiento familiar	16
3.2.4 Escuelas de familias en España	18
3.3 Inclusión educativa	19
4. Propuesta de intervención	22
4.1 Contexto del centro	22
4.2 Contexto del alumno	24
4.3 Contextualización del proyecto de intervención	25
4.4 Objetivos	28
4.5 Metodología	29
4.6 Temporalización	43
5. Evaluación del proyecto	44
6. Conclusión	46
7. Referencias bibliográficas	48

**MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS
ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL**

**Inclusive Perspective: An Educational Project for Families About Visual
Impairment**

- Elaborado por Iris García Serrano.
- Dirigido por Silvia Marco Tardío.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2024.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 15428

Resumen

Este proyecto de intervención busca abordar y sensibilizar a las familias de un centro escolar acerca de la discapacidad visual, focalizándose en la inclusión educativa. Mediante el diseño de actividades amplias se dotará de herramientas y recursos destinados a favorecer la comprensión e integración de los alumnos con discapacidad visual en el entorno educativo. El enfoque empleado para llevar a cabo este proyecto son las escuelas de familias, las cuales promueven la comunicación y colaboración entre familia y escuela para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizar una evolución escolar positiva. Al involucrar a las familias de manera directa en este proceso, se busca no solo concienciar sobre la realidad de la discapacidad visual, sino también garantizar un espacio de confianza y diálogo en el que se puedan compartir inquietudes u otras necesidades. El proceso educativo es tan importante que si se imparte de manera común entre la familia y la escuela, la cultura del respeto, la inclusión y la diversidad serán mayormente comprendidas e interiorizadas, obteniendo como resultado un entorno educativo más asequible e igualitario para todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

Palabras clave

Discapacidad visual, familias, recursos, inclusión, educación, sensibilización.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se estima que existen 314 millones de personas con discapacidad visual, siendo 45 millones de ellas ciegas según un estudio realizado por la OMS en 2023. Los niños que se ven afectados por esta condición, se pueden presentar comprometidos en su desarrollo evolutivo, obstaculizando su conocimiento al mundo que les rodea y la interacción en entornos sociales, así como complicando su adquisición de habilidades, principalmente.

Convivir con esta discapacidad supone un reto tanto para las personas afectadas como para sus familias, lo que implica una adaptación de todos los integrantes para hacer frente a esta realidad. En este contexto, las familias que no conviven con esta diversidad, por lo general, suelen desconocer las diferentes estrategias, herramientas y métodos necesarios para proporcionar apoyo a este sector.

Las familias afectadas por distintas cuestiones relacionadas con el desarrollo de sus hijos, tienen la posibilidad de asistir a las Escuelas de familias, las cuales son asociaciones que se encargan de ofrecer un espacio en el que compartir y dar respuesta a los diversos aspectos relacionados con la crianza y la educación de sus hijos, mediante la creación de actividades, talleres y conferencias, con el objetivo principal de favorecer a la inclusión y al desarrollo integral de los niños.

Gracias a esta comunidad, las familias contarán con recursos con los que podrán trascender los límites de los centros escolares, extendiéndose hacia una inserción social auténtica. La perspectiva de las Escuelas de familias no solo abarca el centro escolar, sino que también, pretende comprender entornos que promuevan la participación plena de todas las personas, en los distintos aspectos de la vida en comunidad. Más allá de las aulas, la inclusión educativa implica el desarrollo de programas que fomenten la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y la colaboración entre las diferentes instituciones. Cuando se facilita el acceso a la educación de calidad y se promueve una cultura de aceptación y apoyo mutuo, cada individuo puede desarrollarse y contribuir activamente en la comunidad.

Es por ello que en el presente Trabajo de Fin de Grado, se va a exponer un proyecto de intervención orientado a las familias de un centro escolar, con el fin de ampliar el

acceso a esta iniciativa a todas las familias de la comunidad educativa, aquellas que coexisten con la discapacidad y aquellas que no, con el objetivo de sensibilizar y concienciar sobre la realidad de la discapacidad visual, mediante la realización de actividades y talleres que dotarán a las familias de herramientas y recursos, que les permitirán poder hacer frente a las necesidades que presentan las personas afectadas. Este proyecto se centra en las familias principalmente debido a que estas, constituyen un apoyo imprescindible en el desarrollo de los niños.

El trabajo se iniciará con una revisión teórica de los conceptos que engloban a la discapacidad visual, así como una aproximación teórica a las Escuelas de familias. A continuación se pondrá en contexto el centro escolar que se ha tenido en cuenta para la realización del proyecto. Seguidamente se aportarán las actividades a realizar y finalmente la evaluación del proyecto junto con la conclusión.

2. JUSTIFICACIÓN

El proceso de aceptación de tener un hijo con una discapacidad suele ser un proceso de duelo para la familia, esto suele suceder puesto que existe una tendencia llamada optimismo disposicional y consiste en pensar que a tu propia persona es más probable que le sucedan eventos positivos que negativos. (Schier y Calver, 1985 como se citó en López y García, 2011). Por esta razón, las familias sostienen la creencia de que este tipo de situaciones no les afectará personalmente, y cuando son conscientes de lo innegable, pasan por las cinco fases de duelo según Kubler-Ross: negación, ira, pacto/negociación, depresión y aceptación. Estas etapas pueden sufrirse en periodos diferentes de tiempo o bien sobreponerse unas con otras.

Cuando los padres son informados del diagnóstico inicial, pueden reaccionar de forma adversa al mismo, y en ocasiones, pueden incluso llegar a atribuir el error a los médicos. Más tarde aparece la ira, que en ocasiones es hacia sí mismos sintiéndose culpables. A continuación, aparece el pacto/negociación, donde las familias comienzan a sentirse comprometidos con sus hijos y con la posibilidad de ofrecerles mejoras para su calidad de vida. La depresión consta de los sentimientos profundos de dolor a medida de que se adaptan a ello. Finalmente, tras toda esta mezcla de sentimientos, aparece la

aceptación, donde las familias reconocen la condición y adoptan una situación de ayuda a su hijo (Ávila & De la Rubia, 2013).

Normalmente, las familias solo se muestran comprometidas con esta situación si son afectadas de manera directa por esta realidad, de manera que cuando no conviven de cerca con esta discapacidad, no muestran preocupación o compromiso con la causa, y, las adaptaciones y la inclusión que merecen las personas con discapacidad, ya sea visual o de otro tipo, no se limitan únicamente a barreras físicas, sino que las personas con discapacidad necesitan un enfoque global que se centre también en la enseñanza, tanto de los propios individuos como de la sociedad (Monge & Zambrano, 2024).

Por otro lado, (Felipe-Rello et al., 2020, como se citó en Pérez Vera et al., 2022), existe una falta de sensibilización observable en los programas educativos, lo que conlleva a la falta de inclusión de este colectivo en los espacios educativos. A su vez, se corrobora que el profesorado pone en manifiesto su necesidad de formación para poder responder ante las necesidades presentes en los alumnos con discapacidad.

Debido a las razones expuestas anteriormente, se cree necesario empezar a concienciar sobre la importancia de esta realidad, comenzando por las familias de un centro escolar en el que se presenta un alumno con discapacidad visual.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Discapacidad, diversidad e inclusión.

Las personas con discapacidad han existido desde las sociedades primitivas, y en ese entonces eran caracterizadas como no aptas y por lo tanto, no formaban parte de un grupo. Más adelante, en el siglo XV, se consideraba la discapacidad como una enfermedad y las personas que la sufrían eran internadas en manicomios para tratarse (García & Sánchez, 2004).

No fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando las personas con discapacidad comenzaron a rebelarse y luchar por sus derechos, y en 1982 se aprobó en España la

Ley de Integración Social del Minusválido, con la que se comenzaron a llevar a cabo reformas para favorecer la integración de las personas y eliminar barreras sociales.

3.1.1 Evolución del concepto de discapacidad.

De acuerdo con Schalock (2009), el concepto de discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia, de manera que ha pasado de considerarse como un rasgo personal a considerarse un fenómeno humano con factores orgánicos y sociales.

La percepción actual sobre este concepto supone una transformación inclusiva sobre la discapacidad, puesto que se interpreta como una restricción en el funcionamiento humano que ilustra la interacción entre la persona y su entorno. Además, se destaca el papel fundamental que desempeñan los apoyos individualizados, los cuales garantizan una mejora en la calidad de vida y el funcionamiento de las personas (Schalock, 2009).

La visibilidad de personas con discapacidad ha ido aumentando a lo largo de los años, a la vez que se han ido aumentando los derechos para mejorar la calidad de vida de las personas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980, publicó la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) gracias a la cual, se definieron los siguientes términos de una manera diferenciadora:

Deficiencia: una persona con una deficiencia se considera aquella que tiene pérdida o anomalía de un órgano. Esto se refleja al exterior por la disfuncionalidad de este órgano. Puede ser temporal o permanente.

Discapacidad: se considera discapacidad a la pérdida (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad. Puede ser permanente o temporal y su evolución puede variar.

Minusvalía: llamamos minusvalía a la condición social sobre las deficiencias y discapacidades, siendo una condición desventajosa en la sociedad para el individuo en cuestión. Sus consecuencias pueden ser de distinta índole (García & Sánchez, 2001).

En un intento más por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) por la inclusión de las personas con discapacidad, en 2001 se promulgó la Clasificación

Internacional del Funcionamiento (CIF), en la que se entiende el término de discapacidad como un concepto más amplio y que recoge los significados de los anteriores. El CIF, no solo aborda las limitaciones en la actividad y participación del individuo, sino que tiene en cuenta las alteraciones en la salud y los factores ambientales que pueden causar una anomalía en el funcionamiento individual.

Es por ello que dentro de esta perspectiva más holística, se busca reflejar la diversidad funcional de las personas. El término de “diversidad funcional”, nace con el objetivo de superar las connotaciones negativas que pueden surgir en las palabras “discapacidad” o “minusvalía”, ya que según la OMS, este nuevo término abarca connotaciones positivas que hacen ver la discapacidad como las diferentes capacidades que tiene una persona, dejando atrás las limitaciones y restricciones (Fernández Batanero & Alonso García, 2018).

Una vez contextualizado el término general del significado de discapacidad, se puede puntualizar en el término de discapacidad visual.

3.1.2 Discapacidad visual.

Gracias a los ojos, las personas obtienen un ochenta por ciento de la información necesaria para desempeñar la vida diaria. Esto supone que las habilidades que se desarrollan, la información que se recibe, y las actividades que se ejecutan, las podemos llevar a cabo gracias al sentido de la vista (Organización Nacional de Ciegos Españoles; ONCE, s.f.). Sin embargo, es crucial reconocer que no todas las personas disfrutan de esta capacidad de manera plena, ya que existe una considerable población que se enfrenta a la realidad de la discapacidad visual. La pérdida de visión puede variar en grados o formas, abarcando desde dificultades leves hasta la ceguera total.

Es por ello que existe una amplia variedad de términos entre especialistas, médicos y profesionales para referirse a la discapacidad visual, lo cual ha sido estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) durante décadas. A pesar de ello, existen diferentes tendencias que pretenden globalizar el concepto para una mejor aclaración y comprensión del mismo. Es por ello que la autora Cebrián de Miguel (2003), como se citó en Santiago et al. (2006), afirma que la discapacidad visual es un concepto que abarca cualquier tipo de deficiencia visual, y que puede estar ocasionado tanto por

infecciones de origen vírico, accidentes de cualquier tipo o enfermedades diversas y que afecta en los distintos grados de la pérdida de la visión.

Según como relata la Organización Nacional de Ciegos Españoles; ONCE, (s.f.), la discapacidad visual es “la consideración a partir de la disminución total o parcial de la vista. Se mide a través de diversos parámetros, como la capacidad lectora de cerca y de lejos, el campo visual o la agudeza visual”.

Otros autores como Rojas y Ruiz (2010), se refieren a las limitaciones variadas de la función visual, y que afecta a los individuos para recoger, procesar y dar significado a los estímulos luminosos captados por el sentido de la vista gracias al órgano de los ojos. Éste actúa como receptor y transformador de la energía y la transforma en información enviada al cerebro.

Según Escandón y Teutli (2010) en su *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad que participan en el Programa de Escuelas de Calidad*, afirman que la discapacidad visual se trata de una condición que impacta de manera directa en la percepción de imágenes, puede afectar de manera total o parcial, y para la comprensión del grado al que afecta, es importante conocer los parámetros implicados en ello, los cuales son la agudeza visual y el campo visual.

Agudeza visual: es la capacidad que posee el ojo para reconocer y diferenciar de manera clara la forma y figura de los objetos a una determinada distancia. Está sujeta a factores genéticos o epigenéticos.

Campo visual: se refiere al área que abarca el ojo mirando a un punto fijo sin mover la cabeza.

Una vez aclarados ambos términos, se puede concluir que la discapacidad visual supone una minoración destacada de la agudeza visual o del campo visual.

La Organización Nacional de Ciegos en España; ONCE, (s.f.), señala que existen diferentes grados de visión para todas las personas, desde la ceguera hasta problemas visuales mínimos, por lo tanto, teniendo en cuenta los parámetros de la agudeza y el campo visual, se puede establecer una clasificación diferenciada:

Ceguera parcial: con esta deficiencia visual se considera a las personas que, incluso con la mejor corrección posible, podrían llegar a discriminar objetos a una distancia muy corta y con grandes contrastes aunque con dificultad. Lo que significa que con unas condiciones de desarrollo óptimas podrían llegar a leer letra impresa a un gran tamaño, con lentitud y esfuerzo. Es decir, este término se aplica a las personas con una agudeza visual reducida, pero no ausente.

Ceguera total: se dice de las personas que tienen una completa ausencia de la capacidad visual, es decir, no son capaces de ver nada, salvo en algunos casos que pueden ser capaces de diferenciar entre la luz y la oscuridad. Esta puede ser de nacimiento o adquirida.

3.1.3 Aspectos evolutivos de las personas con ceguera.

La discapacidad visual puede surgir en edades diferentes, lo que conlleva una evolución y adaptación distintas. No supone lo mismo tener discapacidad visual de manera congénita, que perder la visión en la adultez tras haber llevado una vida con visión. Las personas que nacen con discapacidad visual construyen su mundo en base a los conocimientos que adquieren por el resto de los sentidos. Mientras que las personas que adquieren la discapacidad visual a lo largo de su desarrollo humano, pueden servirse de experiencias visuales para adaptarse a su nueva forma de vida. Por otro lado, estas personas necesitan unos apoyos y recursos mayores para aceptar su nueva realidad (Escandón & Teutli, 2010).

En el caso de los niños con discapacidad visual desde el nacimiento, el desarrollo evolutivo se ve particularmente influenciado. Aquellos que nacen con esta condición se enfrentan desde temprana edad al reto de explorar y comprender el entorno principalmente a través de otros sentidos, influyendo en su proceso de aprendizaje y socialización. A continuación, gracias a las ideas de Batalla Sorribes (2022), se explican algunas características en relación al desarrollo de los niños/as.

Desarrollo psicomotor: los niños/as con discapacidad visual, durante su primer año de vida viven con la sensación de vacío a su alrededor, ya que a pesar de la existencia de juguetes o de un ambiente que propicie la estimulación, sólo son conscientes de la

presencia de objetos o personas cuando estas se encuentran en contacto directo con su cuerpo.

Esto provoca un aislamiento social, movilidad limitada en el entorno o inactividad en el mismo por parte del niño. Estos signos deben servir como alarma para analizar su comportamiento y descartar o no posibles patologías.

Desarrollo cognitivo: los niños/as que presentan discapacidad visual carecen del sentido de la vista, el cual hemos mencionado anteriormente que es el principal encargado de proveer información al ser humano, por lo tanto, el desarrollo cognitivo de un niño ciego será desigual y más lento que el de un niño con visión.

Este problema puede comenzar a ser latente en el desarrollo del pensamiento representativo, pues ellos no son capaces de representar en su mente algo que no han visto, de esta manera, no lo pueden comunicar al resto.

En otro orden de ideas, en el juego simbólico también se ven reflejadas carencias, esto se debe a que la imitación debido a la falta de referentes. También se observan retrasos en la comunicación y el lenguaje, lo que desencadena la dificultad de obtener una imagen corporal propia, puesto que al no poder ver su reflejo como los niños que no tienen ceguera, no son capaces de desarrollar la idea del “yo” y el “mi”.

Desarrollo afectivo: los niños/as con ceguera suelen presentar una descompensación en la interacción comunicativa con los otros, puesto que los niños sin ceguera son capaces de responder ante miradas o sonrisas mediante balbuceos o expresiones faciales.

Desarrollo del lenguaje: como se ha mencionado previamente, los niños con discapacidad visual presentan una desventaja en el desarrollo del lenguaje, y esto se debe principalmente a que el conocimiento que ellos tienen sobre el mundo que les rodea, lo adquieren mediante el sentido del oído y del tacto.

3.1.4 Estrategias necesarias para la inclusión educativa para alumnos con discapacidad visual.

La educación inclusiva es aquella que sigue el modelo de una educación de calidad accesible para todas las personas, y especialmente para aquellos grupos sociales vulnerables que pueden sufrir discriminación (Ajila et al., 2023).

Además, para conseguir una educación inclusiva se necesita la constante regeneración de formación, conocimientos y estrategias innovadoras por parte del profesorado, para poder afrontar la realidad de la discapacidad (Llanos et al., 2024). Por este motivo, la puesta en práctica de una educación inclusiva depende de la forma en la que se aborda la enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades y características del alumnado, al mismo tiempo que mediante la colaboración activa de la comunidad educativa (Ajila et al., 2023).

Hace dos décadas, el foco de atención en la inclusión educativa para las personas con discapacidad visual, se centraba en la integración del alumno en el aula y en el centro, adaptando así el pupitre, de manera que fuese más amplio y que estuviera colocado cerca de la pizarra. Por otro lado, era importante tener en cuenta la iluminación y la posibilidad de la movilidad del alumno en el aula entre otros aspectos. Y en lo que al centro escolar respecta, todas las áreas debían ser accesibles, ordenadas e iluminadas (Rodríguez-Fuentes, 2003). Sin embargo, con el transcurso del tiempo y los aspectos inclusivos necesarios para garantizar la educación de las personas con discapacidad visual supera lo anterior.

La clave principal con la que se aborda la discapacidad visual en las aulas es mediante la implementación de estrategias apropiadas para generar experiencias de aprendizaje significativas. Una de las mayores herramientas para desarrollar el aprendizaje en las personas con discapacidad visual consiste en proporcionar los conocimientos a través de experiencias sensoriales, aprovechando el sentido del tacto o la audición, puesto que gracias a ellas, se permite el desarrollo cognitivo favoreciendo a su vez la autonomía. Por otro lado, se considera crucial la importancia de estrategias comunicativas como la comunicación efectiva para alumnos con discapacidad visual, que faciliten la interacción fluida y significativa en el entorno educativo para que la

participación pueda ser activa y de esta manera los alumnos se sientan escuchados y valorados (Llanos et al., 2024).

A su vez, otro factor decisivo en este proceso se ve marcado por la presencia de las tecnologías en el ámbito educativo, Pérez Vera et al. (2022). Algunos autores como Leiva y Pareja de Vicente (2021) como se citó en Llanos et al. (2024), apuntan a la importancia de incluir herramientas tecnológicas adaptativas, así como los recursos digitales en Braille, para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad visual, las cuales deben estar en constante innovación, lo que también provoca la obligación por parte de los docentes en mantenerse actualizados acerca del tema. A pesar de ello, en el mundo docente, existe una dificultad de aplicación de los recursos tecnológicos en las aulas, puesto que según afirman algunos estudios, los docentes carecen de formación y por lo tanto de estrategias acerca de la implementación de estos recursos en el aula de una manera significativa, Pérez Vera et al. (2022).

La integración de estrategias comunicativas y herramientas tecnológicas desempeñan un papel fundamental en la inclusión efectiva de las personas con discapacidad visual en el aula. Al adoptar enfoques que faciliten la comunicación efectiva, como el uso de los recursos en Braille, dispositivos de asistencia tecnología y técnicas de comunicación efectiva, se crea un entorno de inclusión en el que se asegura la educación accesible y de calidad para la totalidad del alumnado, Franco et al. (2024).

3.2 Escuelas de familias.

Un factor muy importante sobre la inclusión educativa tiene que ver con la participación de las familias en el proceso educativo, ya que la inclusión no puede ser únicamente delegada a la escuela. Para llevar a cabo este proyecto se va a tomar como metodología las Escuelas de Familias. Se ha elegido esta dinámica debido a que mediante la correcta formación de las familias, se puede trabajar en colaboración con la escuela de una manera más productiva y existe la posibilidad de reforzar en el hogar los conocimientos adquiridos en el centro educativo, para que de esta manera, el mensaje que se busca transmitir a los alumnos es que la inclusión debe ser reconocida y

abordada tanto dentro como fuera del entorno escolar, con el propósito de que los niños entiendan y establezcan una conexión entre ambos contextos.

3.2.1 Evolución del concepto de Escuelas de familias.

Las Escuelas de Familias constituyen espacios formativos para las familias los cuales tienen un propósito compartido con la escuela centrándose en la adquisición y el desarrollo compartido de diversas propuestas, principalmente de manera preventiva.

El concepto de Escuelas de Familia toma su origen en 1815 en Estados Unidos bajo el nombre de “Asociación de madres de familia”, la cual tenía como objetivo mejorar la vida familiar y el desarrollo integral de los hijos/as. A partir de este momento y a lo largo del siglo XIX se fue desarrollando en Estados Unidos esta nueva mirada compartida entre familia y escuela para dar solución a las distintas dificultades surgidas en el proceso educativo, así como con el objetivo de establecer un mayor entendimiento y ayuda mutua.

Es innegable que la relación entre la familia y la escuela ha ido evolucionando a lo largo de la historia, y que los cambios que ha sufrido la sociedad han repercutido en las funciones de ambas, de manera que la familia ha ido adoptando un rol más significativo en la labor de enseñanza, implicándose en el proceso educativo. Por esta razón, mediante las Escuelas de Familias, se persigue crear espacios de acción conjunta para la formación de futuros ciudadanos (Villota et al., 2017).

En 2015, durante el XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, se proyectó la idea de que el trabajo compartido entre familia y escuela debe producir contextos y situaciones de aprendizaje en los que se fomente una responsabilidad común y que busque construir nuevas generaciones formadas en los diferentes ámbitos. Es por ello importante la relación colaborativa entre ambos sistemas, y además, para evitar resultados no deseados es imprescindible la coordinación y aceptación mutua.

Gallardo Arenas (2013), como se citó en Villota et al. (2017), resalta la importancia de concienciar sobre la cooperación entre padres y escuela para construir espacios participativos que beneficien y fomenten la relación entre ambos organismos.

Su objetivo es destacar y respaldar el papel fundamental que deben desempeñar los padres en el desarrollo educativo de sus hijos en colaboración con el centro escolar, puesto que como se ha mencionado anteriormente, la familia supone el primer referente social para el ser humano, pero no el único, ya que en segundo lugar, la escuela se convierte en otro agente socializador muy importante en la etapa Infantil. Así pues, la unión de estas dos instituciones tiene como fruto una educación estructurada que sea capaz de desarrollar en las personas diferentes aptitudes (Villota et al., 2017). Por consiguiente se podría decir que las Escuelas de Familias se consideran una extensión de la familia trabajando en conjunto con la escuela para fortalecer los lazos educativos y de apoyo.

Por otro lado, se considera muy importante orientar y ayudar a los padres para que de esta manera la Escuela de Familias se convierta en una herramienta promotora que incluya la convivencia entre familia y escuela, así como la comunicación y el desarrollo integral de sus hijos, haciendo de la educación un trabajo compartido (González & González, 2015).

3.2.2 Requisitos para implementar una escuela de familias.

Las Escuelas de familias funcionan como una institución formativa dirigida a las madres y los padres, en la que se trabajan aspectos necesarios para el desarrollo integral del alumnado mediante la aportación de herramientas para la resolución de demandas y necesidades que surgen en la vida escolar.

Siguiendo las ideas de Martín (2002), en cuanto a la estructura que presenta la escuela de familias, se caracteriza por la posibilidad de ser variada, puesto que se pueden desarrollar en base a las necesidades o intereses que sean mayoritarios según el contexto en el que se desarrollen.

- El carácter de la escuela de familias debe ser colectivo, puesto que todos los padres implicados en ella tienen el derecho a involucrarse y participar aprendiendo mutuamente en colaboración de los docentes.
- Debe ser instrumental, puesto que el objetivo principal es aprender y mejorar sobre el tema que se aborda.

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

- Se centraliza en un contexto, puesto que parte de una necesidad real observada y sobre cómo afecta y cómo se puede ayudar a las personas que conviven con dicha necesidad.
- A su vez, este contexto debe ser abierto, permitiendo así la participación y el intercambio de ideas de todas las familias interesadas. Del mismo modo que no solo se centra en una necesidad, sino en todas aquellas que puedan surgir de la misma.
- La dinámica que se sigue en la escuela de familias debe ser activa e innovadora, siendo capaz de abordar diferentes necesidades y adaptarse a los retos que surgen en la sociedad actual.

En cuanto a los objetivos que debe resolver toda escuela de familias nos encontramos con la necesidad de potenciar la comunicación y la participación de los padres, promover la formación de las familias respecto al tema de interés, orientar sobre las diferentes problemáticas que influyen en el desarrollo de los alumnos, fomentar un clima abierto de diálogo, desarrollar la confianza y la capacidad de trabajo en equipo, resaltar la importancia del acompañamiento familiar.

Con respecto a lo que incumbe una organización profesional, se debe establecer un equipo de trabajo, investigar acerca de las necesidades de las familias, colaborar en conjunto con el AMYPA y escoger entidades que colaboren con la causa económicamente.

En último lugar, para formar una Escuela de familias se debe tener en cuenta los recursos económicos y humanos necesarios, la temporalización que se quiere seguir, y la evaluación que se va a desempeñar para valorar las sesiones de trabajo que se realicen. Con el fin último de obtener unos resultados en los que se reflejen la consecución o no de los objetivos propuestos y por lo tanto el éxito o fracaso de la escuela de familias.

3.2.3 La importancia del acompañamiento familiar.

El acompañamiento familiar a los niños supone un factor decisivo en su desarrollo personal y social, puesto que la familia junto con el colegio, constituyen los dos agentes socializadores más destacados para el niño en la primera infancia. Es por ello que ambas

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

instituciones deben caminar conjuntamente y complementarse para asegurar una educación de calidad. Mediante la participación de las familias en el proceso educativo, se crean o se refuerzan valores que se enseñan en el colegio. Por otro lado, mediante la colaboración conjunta, se promueve el sentido de pertenencia y la responsabilidad académica y personal de los alumnos. Del mismo modo, que se construye un apoyo continuo fuera del aula gracias al cual se pueden detectar de manera precoz ciertas dificultades que pueden surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de esta manera, ofrecer soluciones con mayor rapidez. Todo ello crea una red de fortalecimiento en la que todos los integrantes de la comunidad educativa son partícipes.

Dentro del contexto del centro educativo, existen dos modalidades en las que las familias participan activamente en colaboración con la escuela y acompañan a sus hijos en el proceso educativo, siendo estas individual y colectivamente. Las familias se involucran en el proceso educativo de sus hijos individualmente cuando acuden a reuniones o se interesan por la evolución escolar de sus hijos. Del mismo modo, cuando participan en asociaciones de madres y padres o fiestas escolares se involucran de manera colectiva en este proceso (Llevot & Bernad, 2015).

A pesar de que cada familia tiene una base diferente con sus creencias, valores, estilo de vida, etc se espera de ellas que promuevan un desarrollo favorable para sus hijos (Sánchez Iniesta, 2012). Es por ello que mediante las escuelas de familias, se pretende fomentar el acompañamiento familiar a través de la aportación de diversas estrategias y orientaciones, con el objetivo de brindar apoyo y satisfacer las diferentes necesidades que presentan sus hijos/as en los diferentes contextos y escenarios, ya sean emocional, afectivo, social o cognitivo, las escuelas de familias cumplen con el propósito de contribuir a la formación pedagógica y humana de los padres como primeros educadores de sus hijos/as.

Asimismo, se espera de las familias la participación activa mediante la asistencia, implicación, toma de decisiones etc, en los diferentes espacios dentro del sistema educativo, del mismo modo que se espera su acompañamiento en el proceso de formación de sus hijos/as como agentes de cambio en la sociedad que les aguarda. Todo este proceso permite la fortificación de las relaciones entre los diferentes miembros de la familia gracias a la comunicación y expresión de sentimientos, creando así un clima

favorable en el que los hijos/as se sientan seguros y acompañados en su propio desarrollo (Villota et al., 2018).

Gracias a la participación de las familias se consigue un conocimiento mutuo entre familia y escuela debido al compromiso común que mantienen ambas instituciones. Puesto que mediante el trabajo común de ambos, el desarrollo escolar, social y personal es mayormente posible y positivo. Por lo que se refiere a interés e implicación familiar en la escuela, se considera importante mencionar que mientras las familias se encuentren informadas sobre un tema, mayor será su implicación en el mismo (Escandón & Teutli, 2010).

3.2.4 Escuelas de familias en España.

En este apartado se van a aportar diferentes Escuelas de familias en España, así como aportaciones reales de beneficiarios de este sistema, fundadores y profesionales.

En primer lugar, se expone la Fundación Lacus en Aragón, que fue creada en 2009 en Zaragoza con el objetivo de fomentar actitudes positivas hacia el avance educativo, al mismo tiempo que se promueven los valores de la inclusión y el respeto. La fundación ha sido galardonada con diferentes premios y distinciones, como el premio “Aragón Solidario” en 2015.

En esta fundación, se pretende asesorar y acompañar a las familias con niños con discapacidad tanto en el entorno familiar como en el escolar. Mediante reuniones, asesoramientos y observaciones se consigue un seguimiento continuo con el que se permite el mayor conocimiento de las necesidades de los niños. Al mismo tiempo, se colabora con los docentes del centro para plantear diferentes metodologías inclusivas que aseguren el desarrollo educativo. La fundación fue constituida “con el convencimiento de que nuestro hijo, y otros niños y jóvenes con discapacidad intelectual o con otras necesidades educativas específicas, tenían derecho a tener la posibilidad de desarrollar su proyecto vital en el mismo entorno normalizado que los demás” son las palabras que apunta el cofundador y presidente de Lacus Aragón en una entrevista ofrecida para el Periodico de Aragón.

A lo largo de los quince años de vida de la fundación, más de 150 familias han podido enriquecerse de este programa, “una cosa es aceptar y otra cosa es incluir, incluirle (al niño) en las actividades, en los juegos es maravilloso” , relata una madre beneficiaria de la fundación.

En segundo lugar, se cuenta con la Liga Española de la Educación, la cual es una entidad pública que está formada por una comunidad de personas voluntarias y profesionales del mundo de la educación, los cuales trabajan en colaboración de tres administraciones: la administración local, la autonómica y la del Estado.

Esta Escuela de familias se desarrolla mediante la ponencia de charlas y talleres, los cuales abordan todas las etapas desde los tres hasta los dieciocho años, con el objetivo de brindar un espacio en el que las familias puedan reflexionar sobre el desarrollo de sus hijos, a la vez que se aportan estrategias que mejoran la integración de todos los alumnos en el colegio.

Las Escuelas de familias mencionadas anteriormente son algunos ejemplos de asociaciones que se han fundado en España y que muestran que, cuando las familias se involucran en la educación de sus hijos, para poder acompañarlos en el proceso educativo, los resultados muestran una mejora significativa, al mismo tiempo que se ofrecen estrategias y métodos que influyen positivamente en la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje adecuadamente.

3.3 Inclusión educativa.

Este proyecto está basado en la educación inclusiva, esta, se compromete y garantiza el acceso y la participación común de todos los alumnos/as al proceso educativo, poniendo su foco de atención en aquellos alumnos/as que tienen riesgo de ser excluidos. Esta práctica se logra mediante la implementación de diferentes acciones que buscan el objetivo común de eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje y para que todos los alumnos/as puedan avanzar juntos por el camino de la educación. La educación inclusiva engloba a todos los alumnos/as, poniendo énfasis en aquellos con Necesidades Educativas Especiales, puesto que se requieren una serie de adaptaciones en el proceso de enseñanza para que la totalidad de las personas puedan acceder al proceso educativo en igualdad de condiciones (Escandón & Teutli, 2010).

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

Gracias a la educación inclusiva se puede dar respuesta a todas aquellas necesidades que presentan los alumnos/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto con discapacidad como sin ella.

Este proyecto surge gracias a la presencia en el aula de un alumno con discapacidad visual, este factor hace que se considere un niño con Necesidades Educativas Especiales, lo que significa que son alumnos que pueden requerir la incorporación de actuaciones educativas generales y específicas, con el fin de seguir el proceso educativo y lograr el aprendizaje.

Los recursos o actuaciones que se les proporcionan pueden ser profesionales, como técnicos o auxiliares de educación, materiales, didácticos o mobiliarios, arquitectónicos, como adaptaciones en las infraestructuras o curriculares, como bien serían adaptaciones en la metodología o en contenidos (Escandón & Teutli, 2010).

Se tendrá en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como un marco de referencia y enfoque que facilita la integración y el progreso de todos los estudiantes. Mediante esta herramienta, se definen los objetivos, materiales y métodos de evaluación. Está basado en tres pilares fundamentales en los que se basa el aprendizaje:

- Principio 1: *Proporciona múltiples formas de compromiso*. Optimiza el interés, construye y mantiene el esfuerzo y el interés y desarrolla maneras de autorregulación.
- Principio 2: *Proporciona múltiples formas de representación*. Ofrece alternativas para mejorar la percepción, promueve el lenguaje y los símbolos y maximiza la comprensión.
- Principio 3: *Proporciona múltiples formas de acción y expresión*. Optimiza la acción física, utiliza la expresión y la comunicación para desarrollar la fluidez y facilita la función ejecutiva para el desarrollo de estrategias.

Mediante la implementación de las estrategias propuestas por el DUA, los docentes garantizan la accesibilidad del currículo para todo el alumnado. Además, los principios sirven como bases para generar nuevas alternativas de enseñanza y optimizar los momentos de aprendizaje (Pastor et al., 2014).

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA
DISCAPACIDAD VISUAL.

Como se cita en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el artículo cuatro *La enseñanza básica*, se debe garantizar

Una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera. (LOMLOE, 2020, pp 122882)

En este trabajo se van a programar actividades guiadas y dinamizadas por mí, como maestra responsable y encargada del grupo al que se dirigen, que los padres y madres realizarán conjuntamente y que servirán de ayuda en los distintos ámbitos de la vida del niño/a. Es de preferencia a las familias de los niños/as de cuatro años, puesto que son los mayores involucrados en la convivencia con el alumno con discapacidad visual, pero se permite la participación de cualquier familia del centro interesada en obtener información y formarse en sobre este ámbito.

Este proyecto se va a realizar en los meses de septiembre a diciembre, los cuales constituyen el primer trimestre de escolarización en el nuevo curso así como la llegada y adaptación del alumno al centro, por lo tanto es importante que tanto los profesores como las familias se formen lo más pronto posible para que de esta manera se pueda maximizar desde el principio del curso la inclusión.

Se celebrarán cinco sesiones, una cada mes y en el mes de noviembre dos. Se ha decidido este número de sesiones debido a que se pretende que el proyecto sea lo más sencillo posible de complementar en la vida diaria de las familias y a su vez evitar la prolongación excesiva del mismo. Durante las sesiones se ofrecerá un servicio de

guardería o ludoteca en el centro en el que los niños/as podrán estar mientras sus padres o madres acuden a la formación.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 Contexto del centro.

Esta propuesta de intervención surge de la necesidad observada en el aula de cuatro años de Educación Infantil del CEIP Ramón Sainz de Varanda en el año 2024. La presencia de un alumno con discapacidad visual en el aula ha sido la motivación para llevar a cabo este proyecto de intervención con el que se busca concienciar al resto de las familias del aula sobre esta realidad, dotándolos de herramientas y recursos con los que formarse para ayudar y fomentar la inclusión.

El CEIP Ramón Sainz de Varanda es un centro escolar ubicado en Zaragoza en el barrio de Torrero. Es un Centro público, de Integración de alumnos preferentemente motóricos, aunque se atiende también a otros alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Este centro está fundamentado en una educación inclusiva, es importante recalcar este término, puesto que la inclusión hace referencia al proceso por el cual se buscan y crean apoyos para incluir en el proceso educativo a todos los alumnos/as conllevando un cambio en la escuela, y de esta manera, consiguiendo el logro educativo. Este término se considera diferente al de integración educativa, puesto que este, se refiere únicamente a introducir a los alumnos en la escuela sin la implicación de cambios y adaptaciones en el proceso educativo.

Por otro lado, el Centro no tiene carácter confesional pero está basado en la tolerancia y el respeto a todo tipo de creencias. Se educa en la paz, la cooperación y el respeto al medioambiente, así como la consecución de hábitos y conocimientos de valores humanos.

El grupo en el que se encuentra este alumno es de un número total de veintiún alumnos/as, los cuales presentan la ayuda de dos recursos humanos internos importantes, siendo estos la maestra tutora del aula y la maestra de apoyo con la especialidad de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, la cual actúa como guía, y

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

apoya al alumno en la realización de actividades y seguimiento de las clases de manera constante. Por otro lado, se cuenta con la presencia de la ONCE con una especialista en braille y en la adaptación de diferentes materiales, la cual tiene un total de tres horas a la semana en el aula.

En cuanto a la adaptación de la infraestructura, este Centro cuenta con la presencia de un ascensor, el cual es utilizado para las entradas y salidas del alumno (puesto que el aula de cuatro años se encuentra en el segundo piso del edificio) y se considera imprescindible para la inclusión de todo el alumnado. Por otro lado, dentro del aula, este alumno se encuentra sentado al principio de la clase, de manera que la pizarra se encuentra muy cerca de él. A su vez, se ha proporcionado un periodo de adaptación del alumno previo al inicio del curso, en el cual se ha enseñado cómo es el aula en la que va a estar durante todo el año. Esto sirvió para que el alumno tenga un esquema mental en sobre el espacio en el que se encuentra, y de esta manera pueda desplazarse sin ayuda en el aula. Para ello, es muy importante que el aula se encuentre siempre despejada y ordenada, para que de esta manera el alumno no se tropiece con ningún objeto, este hecho lo tienen muy presente el resto de alumnos/as. Por otro lado, se han colocado diferentes señalizaciones en el aula y en el pasillo en sistema braille indicando diferentes direcciones como el baño o la salida, para que de esta manera el alumno pueda moverse por el espacio.

Así también, se han modificado ciertas partes del aula de manera que se han creado contrastes de colores fuertes en las paredes para evitar golpes y fomentar la protección en la movilidad del alumno por el aula, así como en las puertas y escalones, para así poder diferenciar notablemente las alturas y desniveles.

Para la adaptación de materiales se cuenta con la colaboración de la ONCE, de manera que desde esta asociación, se aportan libros braille para aprender la lectura y la escritura bajo este sistema, así como una máquina Perkins, un ábaco Cramer, una caja aritmética y lupas. El resto de materiales que se utilizan para las diferentes actividades deben estar también adaptados.

Por otro lado, para que se pueda fomentar la autonomía y libertad del alumno en el patio del recreo, un grupo de tres alumnos del aula llevan unos chalecos reflectantes, los

cuales sirven para que puedan ser mayormente identificados por el niño, con la finalidad de tener compañeros de referencia para poder orientarse más fácilmente por el espacio y favorecer su independencia propia en el patio del recreo.

4.2 Contexto del alumno.

En primer lugar, es importante mencionar que este alumno de cuatro años, es un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEE), lo cual significa que presenta en este caso, de manera estable, una alteración en su desarrollo, lo que hace que se dificulte su acceso, participación y/o aprendizaje en su periodo escolar y educativo. Es por ello que, para poder responder ante esta realidad, en el aula se presentan diferentes apoyos y adaptaciones para la consecución de objetivos, así como para la garantía de una educación igualitaria e inclusiva al del resto de los alumnos sin necesidades educativas especiales, Pérez Vera et al. (2022).

El alumno se trata de un niño con ceguera parcial, el cual presenta un resto visual funcionalmente útil, y que mediante diferentes programas y actividades se puede aumentar el rendimiento de su resto visual para poder llegar a diferenciar objetos a corta distancia aunque con dificultad.

Psicológicamente hablando, el alumno presenta el mismo desarrollo que el resto de sus compañeros videntes, aunque con ciertas diferencias que vienen derivadas de su condición. Un ejemplo de ellas es la percepción sensorial, puesto que la información que recibe de su entorno es percibida mediante el resto de sus sentidos. Sin embargo, el alumno a pesar de conocer el mundo mediante los sentidos, al carecer de percepción visual, algunas representaciones son más difíciles de integrar en su cerebro, puesto que la vista es el sentido más rápido en integrar la información (De la Puente & Rodríguez, 2023).

En cuanto al área de autonomía, se trabaja constantemente para conseguir movilidad y orientación autónoma en el aula y en el patio del recreo, así como en el resto de espacios que le rodean.

El ritmo de aprendizaje va acorde con su desarrollo evolutivo a pesar de que es más lento que el del resto de sus compañeros. En cuanto a la comprensión de conceptos

abstractos, se observan complicaciones, a su vez, el alumno tiene una función pobre de la función de imitación, debido a la falta de referencias. No obstante, este alumno adquiere los contenidos poco a poco de una manera positiva, tanto la lectoescritura como los conceptos lógico matemáticos, puesto que gracias a la presencia de la técnico se puede realizar el seguimiento de la clase de una manera favorable.

En cuanto a los trazos y la iniciación a la lectura, se realiza mediante la máquina Perkins y los libros adaptados en Braille. Por otro lado, las matemáticas se realizan de manera manipulativa, de manera que se fomenta la inclusión y participación de todos los alumnos.

4.3 Contextualización del proyecto.

De acuerdo a las necesidades observadas en el Centro Escolar, surge el impulso de crear este proyecto de intervención orientado hacia la formación de las familias.

Es importante formar a las familias puesto que ellas constituyen el primer agente socializador del niño/a, desde su nacimiento, son las encargadas de la transmisión de muchos elementos como el lenguaje, costumbres, valores, actitudes, etc, los cuales influyen en el desarrollo del niño/a. Es la estructura básica que debe proporcionar un estado de bienestar al individuo/a. En el caso de un niño/a con discapacidad visual, la familia adquiere una función mucho más decisiva en este proceso, puesto que son los principales encargados de proporcionar oportunidades, desarrollar habilidades y destrezas necesarias para adaptarse al mundo que les rodea.

Kirtley (1975), como se citó en Sánchez Escobedo (2006), llevó a cabo un estudio en el que se hicieron pruebas a niños/as con discapacidad visual y a niños/as que pueden ver, todos ellos de las mismas edades, y las diferencias de puntajes no se veían afectadas por este factor, sino por factores internos que incluían un ambiente familiar favorable o desfavorable.

Por ello, se considera de vital importancia la estimulación temprana del niño/a, ya que si esta no se lleva a cabo, las consecuencias en la vida futura del individuo/a pueden ser trascendentales, dificultando la adaptación y el desarrollo intelectual entre otros factores.

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

Así pues, es muy importante que los padres se involucren con la escuela y sean portadores de oportunidades, experiencias y aspectos positivos en el desarrollo de sus hijos/as mediante la participación conjunta en la educación.

Siguiendo estas líneas, Rich (1985) como se citó en Sánchez Escobedo (2006), argumenta que cuando los padres se ven involucrados en la educación de sus hijos participando activamente en ella, se adquieren mejores resultados en el rendimiento escolar de sus hijos que los padres que se muestran menos participativos.

Por todas estas razones expuestas anteriormente, surge la necesidad de llevar a cabo este proyecto de intervención, ya que lo que se pretende es dotar a las familias de capacidades y habilidades que les resulten útiles y eficaces en el proceso de crianza de sus hijos/as, permitiendo un desarrollo óptimo en sus capacidades, y sobretodo que las familias se pongan en el lugar de su hijo/a para comprender de una mejor manera cuales son esas pequeñas barreras con las que tienen que lidiar en su día a día. Este proyecto va dirigido a todas las familias del centro educativo, teniendo en cuenta que no todas ellas convivirán con esta discapacidad, se pretende dar a conocer esta realidad promoviendo la inclusión, fomentando la igualdad de oportunidades y eliminando estigmas sociales de una manera dinámica y atractiva para el público. A su vez, este proyecto permitirá que las familias del aula y del centro compartan tiempo de calidad y de aprendizaje juntos, favoreciendo así un clima satisfactorio en el centro escolar.

González y González (2015) afirman que “los Centros deben promover situaciones propicias y facilitar espacios de participación que favorezcan el desarrollo ordenado y armónico de cada núcleo familiar”(p.20). Por ello es importante la convivencia entre las familias y la escuela, puesto que con una buena comunicación es más fácil la coordinación de los tiempos educativos.

Para llevar a cabo este proyecto, se van a adoptar las estrategias empleadas en las Escuelas de familias, cuya metodología se basa en la colaboración conjunta de la familia y la escuela, siendo esta participativa, activa y comunicativa. Uno de los objetivos que tiene este escenario es favorecer a los padres y madres en el proceso de enseñanza de sus hijos con la realización de actividades que permitan desarrollar estrategias y que

mediante la reflexión se pueda adquirir un aprendizaje que sea significativo en la sociedad en la que viven.

Por consiguiente, Cano Munoz (2015) como se citó en Villota et al. (2017), afirma que para poder utilizar este sistema se requieren algunas condiciones, primeramente que los grupos sean cerrados y sean continuos en la misma temática, del mismo modo que los participantes sean constantes y se muestren comprometidos con la causa. En segundo lugar, las Escuelas de familias no ofrecen clases magistrales sobre un tema, sino que ofrecen un espacio de diálogo compartido entre los participantes y el profesional en el tema en el que se invite a la reflexión crítica. En tercer lugar, se debe evitar compartir experiencias íntimas o muy personales sobre el tema si no se requiere o si la persona involucrada no está preparada para hacerlo, puesto que no son grupos terapéuticos. Además, estas revelaciones podrían desencadenar respuestas o actitudes no deseadas, puesto que no se conoce el impacto emocional que conllevan algunas vivencias en determinadas personas. Es por ello que las Escuelas de familias se convierten en unos espacios de diálogo compartidos de manera objetiva, ya que además, con los temas personales se podría desviar la dinámica del grupo y por lo tanto distorsionar el propósito inicial. En cuarto lugar y por último, es importante proponer actividades y experiencias teórico-prácticas.

Cálcena (2010) como se citó en Villota et al. (2018), nos sugiere la realización de encuestas a modo de diagnóstico sobre los temas de interés que pueden tener las familias para la orientación de las temáticas a trabajar en la Escuela de familias. En este caso en particular no se ha realizado una encuesta acerca de las necesidades o inquietudes que pueden ser de interés para los padres y madres es decir, los participantes del proyecto sobre las inquietudes que presentan los mismos, puesto que como se ha mencionado anteriormente este proyecto surge de la necesidad observada en un aula, así pues de esta manera este motivo se considera suficiente como para brindar ayuda a los padres y madres interesados en el tema para poder ofrecer estrategias y herramientas que permitan la inclusión del alumno/a en el grupo clase. No obstante, las actividades que se llevarán a cabo durante el proceso, buscan recoger y solucionar todas las inquietudes que puedan presentar las familias, de manera que pese a que se siga una orientación principal que busca solventar las problemáticas iniciales, se tendrá en cuenta

las aportaciones de las familias, de manera que con estas, se podrán modificar las actividades del proyecto para conseguir una mayor consecución del tema.

4.4 Objetivos.

Los objetivos que se pretenden conseguir con este proyecto, de una manera general son sensibilizar a los padres acerca de la discapacidad visual mediante la realización de actividades en las que puedan comprender mejor la realidad que viven estas personas en su vida diaria y que de esta manera las familias estén capacitadas para dar respuesta a las necesidades que exigen los niños con discapacidad visual, y asimismo, los padres también se conviertan en los portadores de herramientas e información para sus hijos. Al mismo tiempo, se incluyen dos actividades para realizar en compañía de los alumnos, por lo que ellos también serán partícipes de la experiencia desde un punto de vista diferente al contexto del aula

Por otro lado, gracias al proyecto, se busca fomentar un clima de solidaridad entre las familias del aula, para favorecer un ambiente favorable que ayude al desarrollo de los niños/as de la clase, y que por consiguiente, el ambiente en el que se desenvuelve el alumno con discapacidad visual sea óptimo.

A su vez, estas actividades están enfocadas para que los padres puedan llegar a ponerse en el lugar de la discapacidad visual mediante la práctica de actividades orientadas a ello. No se pretende imitar o emular de una manera despectiva esta discapacidad, sino que mediante actividades prácticas los padres se pondrán en el contexto de esta discapacidad para poder comprenderla desde un punto de vista más interno y personal, y de esta manera, adquirir estrategias que pondrán en práctica para ayudar a sus hijos en su día a día.

En este proyecto se ofrece además un espacio de diálogo entre los participantes, con el propósito de que puedan resolver sus dudas e inquietudes respecto al tema. Del mismo modo, ofrece herramientas para ayudar a superar las dificultades y evitar conflictos.

En definitiva, se quiere dar visibilidad a esta discapacidad y que gracias a las actividades y ayudas proporcionadas por profesionales y expertos, las familias tengan diferentes herramientas para poder proporcionar a sus hijos una adaptación sencilla a la vida en el futuro y mejorar la calidad de esta.

4.5 Metodología.

Uno de los mayores retos docentes consiste en la creación de prácticas educativas significativas e innovadoras, que permitan la persecución de competencias de aprendizaje logrando el éxito educativo. Por lo tanto, en este proyecto de intervención, se procura suplir esta tarea siguiendo estrategias socio-didácticas interactivas en las sesiones, procurando una práctica innovadora, dinámica a la vez que formativa y significativa.

Previamente a la aplicación de estrategias, es necesario considerar los objetivos y competencias que se quieren alcanzar, así como las actuaciones y prácticas que se van a realizar, por otro lado el tiempo disponible y el interés de las familias deben ser aspectos a tener en cuenta. Una vez se saben los datos expuestos previamente, la dinamizadora debe ser la encargada de conducir las actividades y a los participantes de manera que se consiga el aprendizaje deseado siguiendo las estrategias pertinentes (Farrach Úbeda, 2016).

La maestra tutora es a su vez, la responsable de dinamizar las actividades, algunas de ellas con la colaboración de responsables de la ONCE. La dinamizadora es la encargada de proporcionar significatividad a las actividades que ella misma ha diseñado mediante estrategias socio-didácticas que van a permitir que el aprendizaje sea dinámico y atractivo (Gutiérrez-Delgado et al., 2018). Algunas de las estrategias que se van a utilizar son las siguientes:

- Se fomenta y se proporciona un clima de diálogo favorable y recíproco entre las familias, y dinamizadora.
- La aseguración de la integración de todos los miembros en las actividades.
- Se pretende generar una base de confianza en el grupo.

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

- Se utiliza el juego como una herramienta dinámica y atractiva para instruir a los participantes.
- El aprendizaje cobra más sentido gracias a la colaboración de los alumnos en algunas actividades del proyecto.

Estas estrategias son las principales herramientas para el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual gracias a la innovación y la dinamización, será un proceso didáctico e instructivo para las familias que permitirá incorporar los conocimientos impartidos en el proyecto a la vida real.

A continuación, se exponen las actividades que contiene el proyecto, las mismas, están divididas en dos bloques y diseñadas de manera que son actividades complementarias, es decir, en la segunda actividad se lleva a cabo lo aprendido en la primera. La primera actividad y la segunda son un bloque y la tercera con la cuarta otro bloque.

En el primer bloque se enseña a las familias el sistema Braille y en la segunda se lleva a cabo junto con los niños/as, una receta poniendo en práctica lo aprendido. En la tercera actividad se enseña a los padres a cómo guiarse en el espacio y en la cuarta actividad se aplica lo aprendido mediante la realización de un Escape Room con sus hijos. Por último, para finalizar el proyecto se convocará a las familias a una última sesión en la que se recibirá la visita de una persona con discapacidad visual para resolver posibles dudas y dialogar.

Actividad 1. "MÁS ALLÁ DE LAS LETRAS: EL SISTEMA BRAILLE."

Esta primera sesión va a consistir en enseñar a las familias qué es y cómo se utiliza el sistema braille.

Objetivos

- Conocer y comprender el sistema Braille.
- Desarrollar su habilidad dígito-manual.

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA
DISCAPACIDAD VISUAL.

- Ser capaz de identificar caracteres del Sistema Braille
- Ser capaz de leer mensajes en el Sistema Braille

Materiales

Siluetas con los símbolos generadores en blanco, pegatinas circulares en relieve y la pantalla digital como apoyo visual.

Duración

Esta actividad tendrá una duración aproximada de una hora y media.

Introducción a la actividad: primera parte

Esta sesión se divide en dos partes, la primera y de manera previa a la realización de la actividad y gracias a la colaboración de los voluntarios de la ONCE, se va a ofrecer una ponencia acerca del sistema Braille para que las familias se formen en este sistema de escritura. Tras esta exposición de información, se dará paso a la segunda parte de la sesión mediante realización de una actividad en la que se pondrá en práctica lo aprendido previamente.

Por consiguiente, se añade la información de la ponencia ofrecida por dos colaboradores de la ONCE.

El sistema braille fue creado por Louis Braille en 1829, y consiste en un símbolo rectangular llamado “símbolo generador” o “generador braille” formado por seis puntos en relieve, y cada uno de ellos está colocado de manera que ocupa una posición del uno al seis. Este sistema es un sistema que se lee mediante la percepción háptica, más concretamente con los dedos, estos se desplazan de izquierda a derecha como en la lectura visual, y se va leyendo mediante la asociación de los grafemas, con los que se obtiene como resultado la formación de palabras.

Los caracteres que se utilizan en la lectura y escritura a tinta son posibles en el braille gracias a la combinación de los seis puntos que tiene el símbolo generador, puesto que estos puntos ofrecen la posibilidad de sesenta y cuatro agrupamientos distintos, correspondientes a letras, números, signos de puntuación y otros signos específicos, lo que permite construir contenidos y conocimientos plenos. Estas sesenta y cuatro

posibles combinaciones se combinan en series lógicas las cuales tienen una complicación que va en aumento (Martínez-Liébaná & Chacón, 2004).

En la primera serie lógica, se ocupan los puntos uno, dos, cuatro y cinco de en diferentes posiciones, y en esta serie, están representadas las primeras diez letras del abecedario (de la “A” a la “J”). La segunda serie es el resultado de añadir el punto número tres (a la serie anterior) a todos los símbolos generadores (letras de la “K” a la “T”, sin contar la “Ñ”, la cual es considerada como carácter especial). La tercera serie se forma añadiendo los puntos tres y seis a la primera serie (letras de la “U” a la “Z”). La cuarta serie se forma añadiendo el punto seis a la serie uno. En la serie cinco, los puntos de la serie uno se desplazan una posición abajo. Para formar la serie seis se parte de la posición del número tres combinado con todos los puntos de la parte derecha del símbolo generador, sin tener en cuenta las combinaciones que ya se han creado en otras series. Por último, la serie siete, se forma mediante la combinación de puntos en el lado derecho del símbolo generador (ONCE, 2024).

El proceso del aprendizaje de la lectura braille es una evolución desde los conceptos más simples, como las letras, hasta lo más complejo, las palabras y frases. A su vez, se debe adquirir el conocimiento global de cada letra, para poder formar las palabras.

Las familias deben ser conscientes de que es un proceso más lento que el de la lectura visual, también, es importante realizar este proceso de manera simultánea junto a la escritura, para de esta manera motivar al alumnado y realizar un aprendizaje paralelo. Por otro lado, es importante que los dedos y la mano adopten una postura correcta desde el principio del proceso. Este proceso puede resultar más motivante si se introduce en la actividad diaria, ya que de esta manera, comprenderá la lectura como algo que le permite conocer el mundo (Martínez-Liébaná & Chacón, 2004).

Descripción y desarrollo de la actividad: segunda parte

Tras la información expuesta anteriormente, se va a proceder a realizar la segunda parte de la sesión, la cual es la ejecución de la actividad mediante una dinámica, la cual será realizada gracias a la dinamización de la maestra tutora y los dos colaboradores de la ONCE. Se repartirán varias siluetas de símbolos generadores a cada persona junto con pegatinas en forma circular con relieve. Se mostrará en la pantalla digital un

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA
DISCAPACIDAD VISUAL.

alfabeto braille y cada persona deberá escribir su nombre pegando las pegatinas en el lugar correspondiente según la letra que quieran escribir. A continuación y cuando todos los participantes hayan escrito su nombre, se repartirán aleatoriamente entre todos los participantes y deberán adivinar el nombre que les ha tocado mediante la lectura (se ofrecerá como guía el alfabeto en Braille para que puedan guiarse más fácilmente, puesto que se entiende que en una sesión no se puede interiorizar este sistema)

Evaluación

A continuación se muestra la encuesta que se plantea a las familias en la actividad realizada, se trata de un formulario de Google Docs. Esta encuesta se realizará al finalizar la sesión dejando un tiempo para que las familias puedan cumplimentarlas con sus teléfonos móviles.

Mediante los resultados obtenidos se contrastarán con los objetivos que se plantean al inicio de cada actividad para poder obtener el impacto y el cambio realizado en los participantes.

Encuesta para padres sobre la actividad 1. <https://forms.gle/owBn9czYha5ewaJ5A>

Actividad 2. “TALLER DE COCINA: BROCHETAS SALUDABLES.”

Objetivos

- Trabajar en equipo.
- Desarrollar habilidades sociales y comunicativas.
- Mejorar la educación nutricional.
- Comprender y saber seguir instrucciones
- Fomentar la diversidad y la inclusión
- Trabajar la motricidad fina.
- Sensibilizar ante actividades de la vida diaria en alumnos con diversidad funcional.

Materiales

Frutas distribuidas por el Programa de frutas, hortalizas y leche “Lo que haces, eres” del Gobierno de Aragón, por el que se incluye la distribución de estos productos en los centros escolares. Se contará con manzana, mandarina, pera y plátano. También se necesitará chocolate del 85% para decorar las brochetas al final. La guía de la receta será necesaria que esté adaptada a Braille.

Duración

Esta actividad tendrá una duración aproximada de una hora y media.

Descripción de la actividad

Esta actividad se va a realizar conjuntamente con padres e hijos, de esta manera, y gracias a mi propia dinamización, se llevará a cabo la receta.

Se convocará a las familias y a los alumnos en el aula habitual de trabajo, al ser una actividad que realizarán los niños también, este día no será necesario el uso de la guardería que el centro ofrece a los padres.

Se dividirán a los participantes en grupos con sus respectivos hijos, y en cada mesa de trabajo se encontrarán diferentes bowls con las diferentes piezas de fruta en cada uno, cada bowl tendrá un cartel en Braille y el letra impresa para que puedan ser identificables, y la dinamizadora presentará cada fruta. A continuación, repartirá palitos de madera para poder introducir las frutas y hacer las brochetas.

La dinamizadora irá guiando la actividad dando instrucciones sobre qué fruta se debe introducir cada vez, para que todas las brochetas sean iguales y se pueda seguir un ritmo de trabajo continuo.

A continuación, se repartirá otro bowl con chocolate del 85% y con un pincel, se decorará la brocheta con el chocolate siguiendo las instrucciones de la dinamizadora.

Finalmente, las familias y los alumnos se podrán comer su brocheta saludable.

Evaluación

A continuación se muestran las encuestas que se plantean tanto a padres como al alumnado en las actividades realizadas. Las encuestas serán cumplimentadas al finalizar cada sesión, dejando un tiempo en el aula para que las familias puedan responderlas con sus móviles. En cuanto a las encuestas que se plantean para los alumnos en las actividades en las que ellos participan, será la dinamizadora la que les ayude a realizarlas, leyendo y explicando lo que deben hacer y cumplimentando todos juntos la encuesta.

Para el alumnado se han diseñado unas encuestas con una escala lineal con caras de diferentes estados de ánimo que deberán pintar, en función de cómo se han sentido en la actividad. Los ítems serán leídos por la dinamizadora.

Encuesta para padres sobre la actividad 2 <https://forms.gle/3vbz12vqwX6GaRqw9>

A continuación, se añaden las encuestas que realizarán los alumnos, las cuales se repartirán impresas en papel:

Figura 1

Encuesta de satisfacción para los alumnos

CUESTIONARIO 1

1. Me ha gustado la actividad

2. Me han gustado todas las frutas

3. He ayudado a mis compañeros en la actividad

4. He prestado atención y he entendido lo que tenía que hacer

5. Me gustaría realizar esta actividad de nuevo

La encuesta muestra una escala de cuatro caras de diferentes estados de ánimo (triste, enfadado, neutro, feliz) para cada ítem. El formulario está decorado con emojis de frutas: una pera verde, una manzana roja, una naranja, una kiwi y una banana.

Actividad 3. “LIBERTAD SIN LÍMITES: CONOCE EL ESPACIO DE MANERA AUTÓNOMA.”

Objetivos

- Conocer cómo conoce el espacio una persona con discapacidad visual.
- Comprender las barreras que deben superar las personas con discapacidad visual poniéndose en su lugar.
- Desarrollar otros sentidos como el tacto o el oído.
- Conocer terminología útil.
- Conseguir herramientas y estrategias para ayudar a las personas con discapacidad visual.
- Ser capaz de desenvolverse en un espacio abierto.

Materiales

Para esta actividad solo se requerirá el uso de un antifaz y de sonajeros.

Duración

Esta actividad tendrá una duración aproximada de una hora y media.

Descripción de la actividad

En esta segunda sesión, las familias van a aprender cómo una persona con discapacidad visual conoce y aprende el espacio en el que se encuentra. Para realizar esta actividad se va a organizar una salida al parque Grande de Zaragoza, con la que se podrá experimentar los grandes desafíos y barreras con las que se encuentran cada día las personas con discapacidad visual en entornos que no son familiares para ellos. Con ello, se puede trabajar la empatía y la comprensión sobre la importancia de crear espacios accesibles e inclusivos para todas las personas.

Antes de comenzar la actividad, se darán una serie de pautas sobre la terminología más adecuada para dar indicaciones sobre los objetos, personas o detalles que nos rodean. Por ello, se hablará sobre “espacio cercano” cuando se denomine al espacio que

las personas ciegas pueden abarcar con sus brazos mediante el tacto, por el contrario, para referirnos a otros lugares más amplios como el colegio entero o la calle, hablamos sobre “espacio lejano”, los cuales no se pueden conocer únicamente mediante el tacto y por lo tanto requieren de la utilización de otros sentidos (Ochaita & Huertas, 1988).

En primer lugar es importante que cuando vayan a conocer un espacio nuevo, se encuentre con ellos una persona vidente, la cual vaya guiando lentamente al niño y mientras se narra lo que se encuentra a su paso. De esta manera, el niño será capaz de construir poco a poco una representación mental del espacio mientras lo va descubriendo de manera sensorial, y guiándose con el pie por el espacio, el cual quedará memorizado y finalmente no necesitarán ayuda de otras personas para orientarse.

Durante la creación de este mapa mental, el niño tomará puntos de referencia que le ayudarán a ubicarse en el espacio, estos pueden ser muebles, desniveles en el suelo, columnas cuando nos encontremos en un espacio cerrado y habitual, es importante que sean puntos de referencia que no cambien. A su vez, como se ha comentado anteriormente, tanto en el ámbito de clase como en el de casa es importante que la zona se encuentre despejada para facilitar el desplazamiento autónomo y evitar problemas. Sin embargo, cuando se realice el conocimiento del espacio de un lugar abierto, será más difícil tener puntos de referencia inmóviles que ayuden a situarse en el espacio.

Para poder poner a las familias en práctica, se formarán parejas, un miembro de la pareja se colocará un antifaz, lo que le impedirá la visión del espacio. El otro miembro, con ayuda de un sonajero, actuará de guía durante la salida al parque y deberá ir narrando lo que se encuentra a su paso, mientras que la persona invidente deberá conocer el espacio mediante el resto de sus sentidos, al mismo tiempo que deberá tomar puntos de referencia que le permitirán ubicarse y conocer el espacio. Después se cambiarán para que ambas personas puedan vivenciar la experiencia.

Es importante tener en cuenta que se deben omitir términos como “aquí”, “allá”, “ahí”, “aquel”... es mejor sustituirlos por “a tu derecha”, “a tu izquierda”, “delante de ti”, “debajo de ti”...

Finalmente, las familias pondrán en común su experiencia, sensaciones, conclusiones, dudas, etc.

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA
DISCAPACIDAD VISUAL.

Evaluación

A continuación se muestra la encuesta que se plantea a las familias en la actividad realizada, se trata de un formulario de Google Docs. Esta encuesta se realizará al finalizar la sesión dejando un tiempo para que las familias puedan cumplimentarlas con sus teléfonos móviles.

Mediante los resultados obtenidos se contrastarán con los objetivos que se plantean al inicio de cada actividad para poder obtener el impacto y el cambio realizado en los participantes.

Encuesta para padres sobre la actividad 3. <https://forms.gle/s4QYXit7qFMCCcmk8>

Actividad 4. “EN BUSCA DEL COFRE DEL TESORO: ESCAPE ROOM SENSORIAL.”

Objetivos

- Ser capaz de desenvolverse en el entorno.
- Ser capaz de seguir y comprender mensajes.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Desarrollar habilidades cognitivas y manuales.
- Estimular la creatividad.
- Compartir tiempo de calidad entre los compañeros.

Materiales

Espada, parche de ojo, sombrero y garfio de juguete, reproductor de audio, puzzle sensorial, plastilina, caja misteriosa, llaves de juguete, cofre, diplomas como obsequio.

Duración

Esta actividad tendrá una duración aproximada de una hora y media.

Descripción de la actividad

Esta actividad consistirá en realizar un Escape Room de manera conjunta las familias con los alumnos, en el que se pondrá en práctica todo lo aprendido en las sesiones anteriores.

Esta sesión se llevará a cabo en el interior del centro y cada aula será una estancia con una prueba diferente, se necesitará un total de cuatro aulas. Los niños y padres estarán divididos en cuatro grupos para que cada grupo pueda pasar de manera rotatoria por cada aula realizando y superando las pruebas.

En esta sesión se contará con la ayuda de especialistas voluntarios de la ONCE que se encargarán de dinamizar y supervisar algunas actividades junto con la profesora tutora encargada del proyecto.

Al comienzo de la sesión, con la dinamización de la maestra tutora, se reunirá a todos los participantes y se leerá una historia con la que se pretende despertar su interés: *“Jack el pirata, era un pirata muy valiente e inteligente, que navegaba todos los océanos y encontraba todos los tesoros. Un día decidió que quería regalar todos sus bienes preciados a niños/as que fueran tan valientes e inteligentes como él, y por eso, les dejó pistas sensoriales para que solo aquellos que perciban más de lo visible lo puedan encontrar. ¿Os atrevéis a encontrar el tesoro?”* A continuación, se entregará a cada equipo un mapa en el que aparecerá el número y el nombre de las estancias en Braille y en letra impresa con un orden que deberán seguir (cada mapa tiene un orden de estaciones diferente). Cada vez que los equipos superen una prueba, se entregará un objeto característico del pirata Jack (espada, parche de ojo, sombrero y garfio). Las pruebas que se deberán superar son las siguientes:

- *Código de sonido:* el pirata Jack ha perdido su espada luchando contra los animales de la isla. Los niños/as escucharán unas grabaciones de sonidos de animales que deberán identificar con los mismos para poder superar la prueba.
- *Puzzle sensorial:* el pirata Jack ha perdido su garfio intentando completar las piezas de puzzle que le llevan al tesoro. Los niños/as con ayuda de los padres deberán completar diferentes puzzles guiándose únicamente por las texturas de las piezas, por lo que deberán taparse los ojos con una venda.

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA
DISCAPACIDAD VISUAL.

- *Diseño de un sombrero pirata:* el pirata Jack quiere renovar su sombrero y por eso le pide a los niños que le diseñen uno nuevo. Se repartirá a los niños/as un trozo de plastilina y deberán imaginarse el sombrero del pirata y moldear la plastilina hasta conseguirlo.
- *Búsqueda del catalejo:* el pirata Jack ha perdido su parche del ojo por el barco pirata. Se creará una caja misteriosa con diferentes objetos y elementos dentro de ella, y mediante el sentido del tacto los niños y los padres deberán encontrar un parche de ojo pirata.

Una vez todos los equipos hayan conseguido los objetos de Jack el pirata, reuniremos a todos los participantes en el patio del recreo y cada equipo deberá intercambiar sus objetos por una llave. Se ofrecerán cuatro llaves y se elegirá según el orden de llegada, solo una llave de las cuatro ofrecidas es la que puede abrir el cofre del tesoro. Una vez cada equipo tenga una llave, pasará un representante del equipo a intentar abrir el cofre, el equipo que pueda abrir el cofre del tesoro gana. El premio que se encuentra dentro del cofre son diplomas escritos en Braille y letra impresa por Jack el pirata como agradecimiento para todos.

Evaluación

A continuación se muestran las encuestas que se plantearían tanto a padres como al alumnado en las actividades realizadas. Las encuestas serían cumplimentadas al finalizar cada sesión, dejando un tiempo en el aula para que las familias puedan responderlas con sus móviles. En cuanto a las encuestas que se plantearían para los alumnos en las actividades en las que ellos participan, sería la dinamizadora la que les ayude a realizarlas, leyendo y explicando lo que deben hacer y cumplimentando todos juntos la encuesta.

Para el alumnado se han diseñado unas encuestas con una escala lineal con caras de diferentes estados de ánimo que deberán pintar, en función de cómo se han sentido en la actividad. Los ítems serán leídos por la dinamizadora.

Encuesta para padres sobre la actividad 4. <https://forms.gle/911fMWtw7HUL2x369>

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

A continuación, se añaden las encuestas que realizarán los alumnos, las cuales se repartirán impresas en papel:

Figura 2

Encuesta de satisfacción para los alumnos

CUESTIONARIO 2

1. Me ha gustado la actividad

2. He sido capaz de realizar las actividades sin utilizar la vista

3. He ayudado a mis compañeros en la actividad

4. He prestado atención y he entendido lo que tenía que hacer

5. Me gustaría realizar esta actividad de nuevo

Actividad 5. “LA DISCAPACIDAD VISUAL DESDE DENTRO: SESIÓN DE DIÁLOGO.”

Objetivos

- Clarificar contenidos sobre la discapacidad visual.
- Crear un espacio de diálogo compartido.
- Desarrollar una comprensión más profunda gracias a un punto de vista personal.
- Permitir una mayor accesibilidad a información.
- Disminuir o evitar miedos e incertidumbres.

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA
DISCAPACIDAD VISUAL.

Materiales

En esta actividad no se requerirá de material.

Duración

Esta actividad tendrá una duración aproximada de una hora y media.

Descripción de la actividad

En esta última sesión se va a realizar una charla compartida en la que se contará con la visita de Cecilia Mercedes Zárate, una cordobesa de cuarenta y dos años la cual presenta discapacidad visual. Gracias a esta ponencia, las familias podrán escuchar su testimonio de manera que funcionará como una fuente primaria de información, con la que las familias podrán extinguir sus miedos en cuanto al futuro de los niños con discapacidad visual. Cecilia es violinista, comenzó a tocar este instrumento a los cuatro años de edad, más tarde estudió en la Universidad de Córdoba, además, trabaja y practica deporte. Ella, cada día se enfrenta a los retos que la sociedad le propone, por otro lado, lucha para poder construir cada día una sociedad más inclusiva en la que todos los ciudadanos puedan acceder al mismo número de oportunidades.

Cecilia se encargará de relatar a las familias cómo fue su infancia y cómo afronta diariamente la vida con la discapacidad, por otro lado, las familias podrán realizarle preguntas y entre todos construir un clima de diálogo compartido en el que se impulse la esperanza y la motivación a seguir construyendo una sociedad más inclusiva.

Evaluación

A continuación se muestra la encuesta que se plantea a las familias en la actividad realizada, se trata de un formulario de Google Docs. Esta encuesta se realizará al finalizar la sesión dejando un tiempo para que las familias puedan cumplimentarlas con sus teléfonos móviles.

Mediante los resultados obtenidos se contrastarán con los objetivos que se plantean al inicio de cada actividad para poder obtener el impacto y el cambio realizado en los participantes.

Encuesta para padres sobre la actividad 5. <https://forms.gle/tkVSN38ShWE3gmYD6>

4.6 Temporalización

Se presenta seguidamente un calendario con las sesiones a realizar durante el primer trimestre del curso 2024/2025. Se tiene en cuenta el horario escolar del Centro, siendo de 9.00h a 14.00h la jornada lectiva de los alumnos. Asimismo, los usuarios del servicio de comedor pueden ser recogidos a las 15.45h o 16.30h, por lo que la escuela de familias comenzaría a las 17.00h hasta las 18.30h

Figura 3

Calendario escolar de septiembre a diciembre del curso 2024/2025.



Nota. En el calendario se muestran redondeados los días en los que se van a realizar cada actividad. A la derecha de cada mes se encuentra escrito en tinta el nombre de la actividad correspondiente a ese mes. Debajo de cada mes se localiza el día y el mes, así como el nombre de cada actividad, ambos escritos en Braille.

5. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Como todo proyecto de intervención, se necesita realizar una evaluación que nos muestre la eficacia, eficiencia y relevancia en el logro de los objetivos propuestos en las actividades realizadas.

Para la evaluación de este proyecto se va a realizar un análisis DAFO, la cual es una herramienta muy importante que nos permite comprender la situación actual del proyecto al mismo tiempo que ayuda a planificar el futuro. Mediante este análisis, se van a valorar las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades del proyecto realizado. Esta metodología permite analizar la situación en la que se encuentra una empresa, en este caso el proyecto, dentro de un mercado (López et al., 2010).

Al realizar este análisis se identifican las fortalezas internas del proyecto, que son las características internas positivas así como experiencia del equipo o ventajas positivas, así como las debilidades, que hacen referencia a las características internas negativas o áreas que deben ser mejoradas. Además se exploran las oportunidades externas o los factores que podrían funcionar como una ventaja o beneficio para el proyecto, así como las amenazas, que consisten en los factores externos que pueden presentar un desafío o un peligro que perjudique el proyecto.

Esta evaluación integral permite a los responsables del proyecto aprovechar al máximo sus fortalezas, abordar sus debilidades, capitalizar oportunidades y mitigar las amenazas, creando así una estrategia sólida y adaptativa para alcanzar los objetivos establecidos.

Por lo tanto, para la realización de este análisis, se tienen en cuenta los aspectos internos del proyecto, es decir, los aspectos positivos y negativos de la realización del mismo, a la vez que se toman en consideración los aspectos externos del proyecto, los cuales están sujetos a factores que no se pueden controlar. Los aspectos que se analizan se ven representados en un gráfico, con el objetivo de conseguir una posición externa que se ajuste adecuadamente a su capacidad interna.

En la siguiente tabla se recogen los resultados obtenidos:

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

Tabla 1

Análisis DAFO sobre la evaluación del proyecto

ANÁLISIS DAFO	Análisis interno	Análisis externo
	Debilidades	Amenazas
Aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos económicos para la realización del proyecto. - La falta de promoción de la causa. 	<ul style="list-style-type: none"> - El posible desinterés de las familias. - La falta de renovación en las propuestas. - Competencia en el sector.
	Fortalezas	Oportunidades
Aspectos positivos	<ul style="list-style-type: none"> - La formación de la dinamizadora y los docentes implicados en el proyecto. - La colaboración de la ONCE. - La participación de las familias y alumnos. - La organización y originalidad del proyecto. - El ambiente es favorable. 	<ul style="list-style-type: none"> - La realización de más proyectos enfocados a otras discapacidades o intereses. - La formación de los docentes en más campos de conocimiento. - La colaboración financiera o humana de otras entidades para proporcionar futuras actividades.

6. CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo es crear un proyecto de intervención mediante la metodología de escuelas de familias para sensibilizar acerca de la discapacidad visual a personas que conviven o no con esta realidad, para ofrecer estrategias y herramientas que favorezcan a la inclusión de todo el alumnado en el aula.

Es pertinente señalar que este proyecto no se ha implementado debido a la falta de recursos personales y económicos, así como obstáculos legales. No obstante, se van a describir diferentes razones por las que se considera que este proyecto podría haber sido desarrollado con éxito si las condiciones hubieran sido favorables.

El motivo que genera este proyecto es la presencia de un niño con discapacidad visual en un aula de segundo de infantil, y para evitar el posible riesgo de discriminación y normalizar esta realidad, surge la necesidad de crear un vínculo, orientado en esta temática, entre escuela y familia con la finalidad de que mediante una serie de actividades, los padres y madres obtengan una formación que les permita educar en valores como el respeto, la inclusión y la igualdad de oportunidades en colaboración con la escuela.

En primer lugar, se ha aportado información de gran relevancia por la que se demuestra que la colaboración de las familias con el centro educativo es necesaria y beneficiosa para el desarrollo educativo de los niños, ya que se crea un compromiso común entre ambas figuras, que tiene como resultado la mejora del rendimiento académico, el apoyo continuo fuera del aula para la prevención de posibles problemas y la mejora de conocimientos, la promoción de la igualdad y el desarrollo del niño en las diferentes áreas entre otros.

Por consiguiente, la colaboración activa con las familias representa un enfoque colaborativo para trabajar en conjunto con la escuela, con el objetivo de ofrecer un seguimiento más efectivo de los alumnos y desarrollar alternativas en relación a las preocupaciones de las familias, y que contribuyan a mejorar la calidad de vida en el entorno escolar como en el hogar. Además, esta colaboración fortalece la participación integral de las familias en el proceso educativo.

MIRADA INCLUSIVA: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA FAMILIAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL.

A continuación, en cuanto al análisis de la metodología, se ha completado el cuerpo de trabajo mediante la aplicación de las escuelas de familias como metodología a seguir en el proyecto, la cual está orientada en este caso, a la formación de las familias en relación a la discapacidad visual, pero, debido a la versatilidad de la metodología, se podría implementar la misma en relación a las diferentes necesidades e inquietudes que puedan surgir en las familias. Las escuelas de familias son espacios en los que los padres y madres se reúnen para dar voz y buscar solución a preocupaciones relacionadas con el proceso educativo y/o de crianza de sus hijos, por lo que mediante sondeos de opiniones, se podrían crear más proyectos o talleres que dieran respuesta a las distintas exigencias observadas. No obstante, se ha de tener en cuenta las posibilidades logísticas de este método de trabajo, así como el equipo de profesionales que se debe formar para satisfacer de manera adecuada las necesidades propuestas, entre otros factores, por lo que a pesar de su flexibilidad, los aspectos que rodean al método son más rígidos.

En cuanto a las actividades a realizar, se han propuesto cinco actividades con las que se pretende abordar el tema de la discapacidad visual amplia y activamente. La elección del número de sesiones ha sido propuesta de esta manera para evitar la pérdida de compromiso en el proyecto, ya que una temporalización más amplia hubiera desembocado en ella. Asimismo, en cada actividad se trabaja mediante diferentes temáticas en torno a la discapacidad visual con la participación y colaboración de los compañeros del aula y niños del centro escolar para que se pueda poner en práctica lo aprendido en las sesiones con material informativo dirigidas únicamente a padres. Finalmente, se cierran las sesiones con una ponencia ofrecida por una mujer con discapacidad visual y mediante su experiencia personal, servirá a las familias con aportaciones reales desde un punto de vista en primera persona, sobre cómo fue su educación y cómo ha conseguido grandes progresos y éxitos en su vida personal.

Finalmente, este proyecto de intervención ha demostrado ser una iniciativa valiosa para fortalecer la relación entre la familia y la escuela, promoviendo un entorno educativo más colaborativo y enriquecedor para todos los integrantes del centro escolar. Los resultados que se obtendrían están dirigidos al impacto positivo en la integración de la discapacidad visual en el aula y es por ello que nuevamente se subraya la importancia del acompañamiento familiar y del interés en seguir fomentando esta colaboración para el beneficio mutuo de todos los involucrados.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajila, L. E. V., Vera, G. J. R. & Auquilla, B. L. I. (2023). Casos de éxito en la implementación de programas de inclusión educativa en diferentes contextos. *Revista Social Fronteriza*, 4(1), e41186. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(1\)186](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(1)186)
- Ávila, M. M. & De la Rubia, J. M. (2013). El significado psicológico de las cinco fases del duelo propuestas por Kübler-Ross mediante las redes semánticas naturales. *Revista de Psicooncología*, 10(0).
- Batalla Sorribes, M. (2022). *La sensorialidad en niños/as autistas y con déficits visuales graves*. Guía para familias y escuelas.
- De la Puente, M. T. G. E. & Rodríguez, R. F. B. (2023). Discapacidad visual y auditiva. Conceptos, características e implicaciones. *Revista Prohominum*, 5(3), 55-70.
- Escandón, M. & Teutli, F. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, en coordinación con el Banco Mundial.
- Farrach Úbeda, A. G. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista científica de FAREM-Esteli*, (20), 5-19. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i20.3064>
- Fernández Batanero, J. M. & Alonso García, S. (2018). Los conceptos de diversidad funcional y discapacidad. Una mirada a través de directivos y responsables tecnológicos. En *Investigaciones educativas hispano-mexicanas* (pp. 222-237).
- García, C. E. & Sánchez, A. S. (2001) Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30

- García, C. E. & Sánchez, A. S. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.
- González, R. C. & González, M. C. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15.
- Gracia, M. (13 de septiembre de 2013). *Inclusión real en la escuela*. El Periodico de Aragón. <https://www.elperiodicodearagon.com/espacio3/2023/09/13/inclusion-real-escuela-91997352.html>
- Gutiérrez-Delgado, J., Gutiérrez-Ríos, C. & Gutiérrez-Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, 37- 46.
- Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación. BOA 30 de diciembre de 2020.
- Llanos, S. F., Cruz, I. D. C., Gómez, V. C. G., Gutiérrez, T. V. M. & Cruz, L. C. R. (2024). Educación inclusiva desde la discapacidad visual: Estrategias orientadoras para el profesorado en formación de la primera infancia. *Revista Boletín Redipe*, 13(4), 76-99. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i4.2112>
- Llevot, N. & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70.
- López, A. M., Gómez, J. M. A. & López, I. G. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba.. *Estudios Sobre Educación*, 18, 165-200.
- López, J. & García, J. (2011). Optimismo, pesimismo y realismo disposicional en emprendedores potenciales de base tecnológica. *Revista Psicothema*, 23, 611-616.

- Martín, V. C. (2002). *La organización de la escuela de padres y madres: hacia una educación familiar de calidad*. Grupo Editorial Universitario.
- Martínez-Liévana, I. & Chacón, D. P. (2004). Guía didáctica para la lectoescritura braille. ONCE. *Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección General*.
- Monge, M. E. T. & Zambrano, A. D. R. (2024). Discapacidad visual e inclusión escolar: una revisión sistemática con PRISMA y VOSviewer. *Ibero-American Journal Of Education & Society Research*, 4(1), 23-30.
- Ochaita, E. & Huertas, J. A. (1988). Conocimiento del espacio, representación y movilidad en las personas ciegas. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 11(43), 123-138. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822213>
- Organización Nacional de Ciegos Españoles; ONCE, (s.f.). *La discapacidad visual*. Página web: <https://www.once.es/>
- Pastor, C. A., Serrano, J. M. S. & del Río, A. Z (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). *Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf*, 5-7.
- Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., Rabazo Méndez, M. J. & Fernández Sánchez, M. J. (2022). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 51, 1185-1193.
- Rodríguez-Fuentes, A. (2003). Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: Algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 29, 143-153.
- Rojas, D. G. & Ruiz, A. P. (2010). *El éxito del esfuerzo. El trabajo colaborativo (estudio de casos)*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, pp.1-10

- Sánchez Iniesta, M. (2012). *El papel de la familia en la educación*. [Trabajo de fin de máster]. Reunir Repositorio Digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/656>
- Santiago, A. G., Carral, J. M. C. & González, M. Z. (2006). De la «minusvalía» visual a la «discapacidad» visual. *Revista de Investigación En Educación*, 3(1), 33-50.
- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1) (229), 22-39.
- Villota, M. F. E., Ortiz, M. V. I., & Rosero, M. C. S. (2017). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Revista Katharsis*, 25, 108-121. <https://doi.org/10.25057/25005731.978>