



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



CURSO 2020/2021

**GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL
TRABAJO FIN DE GRADO**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ATENCIÓN EDUCATIVA A ALUMNADO CON
DISCAPACIDAD VISUAL EN LA ESCUELA RURAL.
ESTUDIO DE CASO.**

**EDUCATIONAL CARE FOR STUDENTS WITH VISUAL
DISABILITIES IN RURAL SCHOOL. CASE STUDY.**

Autora: Marta García Vicente

Tutora: María Luisa García Rodríguez.

Salamanca, 11 de junio de 2021.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Dña. Marta García Vicente, matriculada en la titulación de Grado en Maestro en Educación Infantil en la Universidad de Salamanca:

Declaro que he redactado el Trabajo de Fin de Grado titulado “**Atención Educativa a alumnado con discapacidad visual en la escuela rural. Estudio de caso**” del curso académico 2020/2021 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 11 de junio de 2021

AGRADECIMIENTOS

*A mis padres, porque todo su esfuerzo,
trabajo y sacrificio
ha merecido la pena.*

*A mis abuelos, en especial a Cele,
por acompañarme en este camino
de manera diferente.*

*A Marisa,
por apoyarme, guiarme y ser un gran apoyo
a lo largo en este trabajo y del Grado.*

*A todas esas personas
que han hecho posible
la realización este trabajo.*

Marta García Vicente.

RESUMEN

La historia de la educación ha conducido a la era de la escuela inclusiva, en la que nos encontramos actualmente. En esta indagación se intenta dar respuesta a la pregunta *¿cómo se atiende al alumnado con discapacidad visual en la escuela rural?*. Se aborda con una metodología cualitativa, por ser la más adecuada en el ámbito social, siguiendo la modalidad de estudio de caso: el de un niño de la Comunidad de Castilla y León. A través de entrevistas se consigue una valiosa y amplia cantidad de datos. Colaboran la familia, la tutora docente y las cinco especialistas que le atienden. El instrumento de análisis de los datos es un árbol de categorías y subcategorías. La información hallada conduce a la siguiente conclusión: el alumnado con discapacidad visual cuenta con las metodologías, tecnología y recursos, tanto materiales como humanos, necesarios para disfrutar de un proceso de enseñanza-aprendizaje idóneo y el medio rural aporta grandes beneficios para educar en los casos de este tipo de discapacidad.

Palabras clave: Escuela rural, discapacidad visual, estudio de caso, entorno natural, recursos.

ABSTRACT

The history of education has led to the era of the inclusive school, in which we find ourselves today. This research attempts to answer the question: how are visually impaired students catered for in rural schools? It is approached with a qualitative methodology, as it is the most appropriate in the social field, following the modality of a case study: that of a child from the Community of Castile and Leon. A valuable and extensive amount of data is obtained through interviews. The family, the teaching tutor and the five specialists who look after him collaborate. The data analysis instrument is a tree of categories and subcategories. The information found leads to the following conclusion: students with visual impairment have the necessary methodologies, technology and resources, both material and human, to enjoy an ideal teaching-learning process and the rural environment provides great benefits for education in cases of this type of disability.

Keywords: Rural school, visual impairment, case study, natural environment, resources.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. PRESENTACIÓN | 3 |
| 2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 4 |
| 3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA..... | 5 |
| 3.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL | 5 |
| 3.2 LA ESCUELA RURAL | 8 |
| 3.2.1 Características de la escuela rural..... | 8 |
| 3.2.2 El contexto de la escuela rural..... | 9 |
| 3.2.3 Tipos de escuela rural..... | 10 |
| 3.3 LA DISCAPACIDAD VISUAL..... | 12 |
| 3.3.1 Clasificación de la discapacidad visual | 13 |
| 3.3.2 Evolución legislativa de la atención a la diversidad en España..... | 14 |
| 3.3.3 Atención a la diversidad en la normativa educativa de Castilla y León.. | 16 |
| | |
| 3.3.4 Recursos, programas y metodologías para la enseñanza de la lengua | |
| escrita. | 19 |
| 4 PARTE EMPÍRICA..... | 24 |
| 4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 24 |
| 4.1.1 Objetivos de la investigación | 24 |
| 4.1.2 Tipo de estudio | 25 |
| 4.2 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN | 27 |
| 4.2.1 Trabajo de campo | 27 |
| 4.2.1.1 Población estudiada | 27 |
| 4.2.1.2 Acceso al campo | 27 |
| 4.2.1.3 Recogida de datos..... | 27 |
| 4.2.2 Fase analítica..... | 29 |
| 4.2.2.1 Tratamiento de los datos | 29 |
| 4.2.2.2 Fiabilidad y Validez | 30 |
| 4.2.2.3 Criterios para agrupar los datos: árbol de indización. | 31 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 4.3 | <i>RESULTADOS</i> | 35 |
| 5. | CONCLUSIONES | 44 |
| 6. | LIMITACIONES | 47 |
| 7. | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 48 |
| 8. | REFERENCIAS LEGISLATIVAS | 51 |
| 9. | ANEXOS | 53 |

1. PRESENTACIÓN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se recoge un estudio de caso sobre la atención que recibe el alumnado con discapacidad visual en la escuela rural, en la comunidad de Castilla y León. Elegir estudiar la combinación de ambas realidades se debe, por mi parte, a varios factores entre los que destaca el factor educativo, aunque también aspectos personales.

Durante mis estudios universitarios observé cómo la escuela rural, al igual que el medio rural, no reciben la importancia necesaria, aquella que yo, como alumna, había observado que tiene durante toda mi escolarización. Quiero contribuir a dar visibilidad a la escuela rural porque es crucial para el bienestar de los pueblos, y claro reflejo de la importancia del sector primario, tanto en Castilla León como en el resto de España. Sin su desarrollo favorable, su modernización y la incorporación de generaciones jóvenes a este sector, la escuela perderá la esencia necesaria como forjadora de la base educativa imprescindible para que las personas puedan desarrollarse en su propio medio.

Otra temática que siempre me ha llamado la atención por su presencia en mi familia, ha sido la discapacidad visual. Tras reflexionar acerca de qué contenidos podía abarcar este TFG me di cuenta de que existen pocos estudios sobre dicha discapacidad, circunstancia que me motivó mucho para incluirla. Su estudio va enfocado a conocer los recursos y ayudas que actualmente se están dedicando para que el alumnado que la padece logre la máxima autonomía posible y la plena inclusión en la sociedad.

A consecuencia de la pandemia que estamos pasando debido al Covid-19, la indagación acerca de la discapacidad visual en las aulas rurales ha presentado alguna limitación, pero gracias a las docentes y a la familia de este niño a través de entrevistas, que han aportado muchísimos datos, he podido realizarlo con satisfacción.

Como se observa en el índice, la realización de este trabajo consta de un marco teórico abordando los conceptos de escuela rural y discapacidad visual a partir de fuentes

bibliográficas y considerando la normativa actual vigente. Un bloque dedicado a la investigación como tal contiene el diseño de la investigación, los objetivos a perseguir, el tipo de estudio escogido, la metodología y los procedimientos que se han seguido. Seguidamente se exponen los resultados obtenidos de la investigación y las conclusiones a las que se ha llegado tras el proceso.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La frase que se observa en la imagen, abre uno de los artículos publicados en un periódico provincial que describe la situación de un niño ciego escolarizado en un centro rural de Castilla y León en el presente curso 2020-2021.



UNA MARAVILLOSA FORMA
DE VER Y SENTIR EL MUNDO

Figura 1. Noticia extraída del Diario de Ávila.

En dicho artículo se detalla cómo se atiende a un niño ciego dentro de una escuela rural, y qué tipo de profesionales, recursos y metodologías se concitan para ello junto a la actitud de los padres acerca de esa discapacidad, de los recursos con que cuentan y cómo el medio en el que viven ayuda al niño en su proceso de aprendizaje.

En las escuelas, tanto urbanas como rurales, se observa actualmente, una notable incorporación a las aulas ordinarias de escolares con necesidades educativas especiales, denominadas por esa razón, aulas inclusivas. Como consecuencia de esto, se requieren nuevos modelos de enseñanza dentro de las aulas, partiendo de las necesidades e inquietudes de cada escolar ayudando a estos estudiantes a incluirse plenamente tanto ahora en el aula como posteriormente en la sociedad.

La nueva normativa acerca de la accesibilidad a los espacios (Ley 51/2003, de 2 de diciembre), así como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo dedicada a la atención a la diversidad tiene como objetivo facilitar una educación adecuada a las necesidades y características personales y a las propias características de la etapa educativa del alumnado siguiendo los principios de equidad y calidad.

La Consejería de Castilla y León persigue la puesta en práctica de estos principios con el objetivo de conseguir una “Educación para Todos”; por este motivo se estableció “I Plan de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, aprobado por Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, en el cual se pusieron en marcha diferentes mejoras educativas en relación a este aspecto. Actualmente, se encuentra vigente el “II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León para los años 2017 al 2022” que busca dar mayor respuestas a estos estudiantes.

La mencionada normativa está permitiendo a la sociedad conocer más acerca de las discapacidades conllevando una mayor inclusión de estos en la sociedad.

3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Se detallan los conceptos y aspectos teóricos relativos a la temática estudiada.

3.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

En la siguiente tabla se presenta la aproximación conceptual a los términos de interés.

| CONCEPTO | REFERENCIA | DEFINICIÓN |
|------------------|-------------------------------|--|
| ESCUELA | Real Academia Española (2021) | “Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria”. |
| RURAL | Real Academia Española (2021) | “Perteneiente o relativo al campo y a sus labores”. |
| ESCUELA RURAL | Boix (1995) | “Aquellas escuelas que sus características organizativas y de funcionamiento no son completas en cuanto al número de unidades y en cuento a la estructura de gestión del centro” (pp.8-11). |
| | Gallardo (2001) | “Una institución con identidad propia y [...] necesaria en la actualidad debido al mundo tendente a la uniformidad en el que nos encontramos” (p.5) |
| | Berlanga (2003) | Define a la escuela rural atendiendo a su contexto, citando las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> • Aquella que está ubicada en el medio rural. • En una población que, siendo flexible en la opinión y en las cuantificaciones, nunca supera los 10.000 habitantes. • Con una densidad inferior a los 60 habitantes por kilometro cuadrado y donde la población dedicada a tareas agrícolas es superior al 50 %. (p.26) |
| | Boix (2004) | “Tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada” (p.13) |

| | | |
|----------------------------|---------------------------|---|
| ESCUELA UNITARIA | (Boix, 2004) | “Es una unidad donde reciben enseñanza conjuntamente los/as niños/as de diferentes edades y niveles educativos” (p.8) |
| AGUDEZA VISUAL | (Alberti y Romero, 2015) | Capacidad para percibir la figura y la forma de los objetos, así como para discriminar sus detalles. (p.20) |
| CAMPO VISUAL | (Alberti y Romero, 2015) | Capacidad para percibir los objetos situados fuera de la visión central (que corresponde al punto de visión más nítido) (p.20) |
| DISCAPACIDAD VISUAL | (OMS, 2013a; OMS, 2013b). | La discapacidad visual se refiere a personas con deficiencias funcionales del órgano de la visión y de las estructuras y funciones asociadas, incluidos los párpados. |

Tabla 1. *Aproximación conceptual¹*

¹ Nota: Tabla que recoge una aproximación contextual de los términos relacionados con la escuela rural y discapacidad visual. Extraídos de Real Academia Española, 2021.; “Alumnos con discapacidad visual” de M. Alberti y L. Romero, 2015, p.20; La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?, de Gallardo, M, 2011, p. 5; *Educación en el mundo rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Berlanga, S, 2003, p. 26; Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Boix, R., 1995, p.8-11; *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Boix, R, 2004, p. 8,13; *Definición discapacidad visual*, extraído de la OMS, 2012.

3.2 LA ESCUELA RURAL

Se presentan las características, el contexto y la tipología de la escuela rural.

3.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA RURAL

La escuela rural posee unas características que la hacen ser diferente y única. Bernal (2009) las concreta de la siguiente manera:

- Diversidad, en función del contexto demográfico, físico, cultural, económico, de comunicaciones, etc.
- Escasa densidad de población.
- Profesorado con cierto sentimiento de aislamiento por la imposibilidad de compartir experiencias con otros/as compañeros/as.
- Escasez de niños/as y muy heterogéneos/as.
- Elevada participación y asociacionismo de las familias.
- Los centros son pequeños.

Tanto la estructura, como las personas que participan en el desarrollo de la escuela rural presentan unas características claras. En relación al profesorado, este se transforma en un referente en el municipio, lo que conlleva que *“el maestro rural no solo está cerca de los alumnos, sino también de la gente del pueblo”* (Llevot y Garreta, 2008, p.68). Por ello, “el educador rural debe ser una persona comprometida con la educación en su más amplio sentido: educación en todo y para todos” (Martín y Santana, 1993, p.19).

En el alumnado, influye el medio en el que estudia ya que según Albertín et al. (1993) algunas de las actividades que realiza el alumnado del mundo rural son: colaborar en la huerta, dar de comer a los animales, observar cómo trabajan los adultos, subirse a los árboles, etc., acercándose a la sociedad adulta. Estas vivencias y experiencias contribuyen de forma reseñable como puede ser: el alumnado de menor edad imita al de mayor edad, predomina la cooperación y el entendimiento, el trabajo en equipo difumina los conflictos entre los y las estudiantes, etc. (Bustos, 2011). Y, por último,

la familia suele dar más importancia a la escuela ya que es el medio para dar oportunidades de futuro a sus hijos/as (Jiménez, 2009).

3.2.2 EL CONTEXTO DE LA ESCUELA RURAL

La LOE, ley estatal que rige la etapa de Educación Infantil, destaca el papel de la escuela rural en el artículo 82: “Igualdad de oportunidades en el mundo rural”. Así establece que: “Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural para proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo).

En la actualidad, la escuela rural se encuentra influenciada por diferentes factores que inciden en que la escuela rural sea una temática considerablemente poco estudiada respecto a otros ámbitos de la investigación educativa, como puede ser la falta de interés político por el mundo rural, que provoca que, en muchos casos, no sea valorada la población rural en el desarrollo de un país (Unesco, 2004).

Este desinterés está relacionado con el económico, pues las zonas rurales tienen proporcionalmente menos habitantes por territorio en comparación con las otras zonas urbanas y, por lo tanto, representan menos votos y menor poder político. Todo esto también está relacionado con los servicios que prestan ya que en la práctica se ciñen al sector primario.

Desde las instituciones políticas de nuestra comunidad se están llevando a cabo diferentes medidas para modernizar y favorecer el sector primario invitando así al asentamiento nuevamente de población en las zonas rurales.

Por esta razón, la escuela rural no puede concebirse sin tener en cuenta el sistema productivo, demográfico, relacional, ambiental, cultural o territorial en el que se encuentra.

Carretero, 2002, citado por Sepúlveda y Gallardo, (2011, p.4) afirma que “no se puede discernir sobre la educación en el mundo rural en el contexto de un proyecto global, que contemple el desarrollo integral, armónico y sostenible de la zona; y, con ello, el de los distintos colectivos que la conforman, con la finalidad

de mejorar la calidad de vida y promover la igualdad de oportunidades, tratando de acercar la información a la población de dicho entorno”.

La escuela rural dentro del medio en que se encuentra tiene una labor fundamental en la valoración de la cultura y tradiciones rurales, así como en las formas o interacciones entre las personas, costumbres y estilo de vida.

Dicha labor lleva consigo una de las características a resaltar de esta escuela: que es capaz de adaptarse a cada una de las necesidades de su alumnado respetando sus ritmos, aunque siempre partiendo del entorno como recurso para la enseñanza; demostrándose que la metodología que permite la escuela rural ofrece una solución efectiva a las dificultades.

3.2.3 TIPOS DE ESCUELA RURAL

Una de las peculiaridades que caracterizan a la escuela rural es su variedad dentro del territorio español. Sus diferentes características y modelos de organización dan lugar a los tipos de escuela rural que podemos encontrar según (García, 2015, p. 21-29) son:

- COLEGIOS RURALES AGRUPADOS (CRA).

El Ministerio de Educación en el Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre establece por primera vez en España la posibilidad de formar C.R.A. en el territorio rural con el objetivo de constituir una escuela rural más competente

Según, Ponce, Bravo y Torroba, 2000, el Colegio Rural Agrupado se define como la “organización basada en el agrupamiento de varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades”. Con estos centros se busca una mejora en la educación de los pueblos, persiguiendo unos determinados objetivos:

- Mantener en funcionamiento las escuelas rurales, incluidas las unitarias.
- Garantizar que los alumnos se eduquen en su medio socio-familiar, puesto que son los maestros especialistas los que van rotando por las distintas localidades del CRA.

- Dotar de profesorado especialista para que se impartan todas las materias.
- Asegurar una enseñanza de calidad al mismo nivel que la de los centros urbanos, respetando las características del municipio.
- Incrementar los recursos humanos, económicos y didácticos de la escuela rural.
- Corregir el aislamiento del profesorado, potenciando la creación y desarrollo de equipos de profesores que trabajen coordinadamente en la elaboración y mejora de los Proyectos Educativos y Curriculares del centro.

Número de CRA en el curso 2020/21 por provincias en Castilla y León.

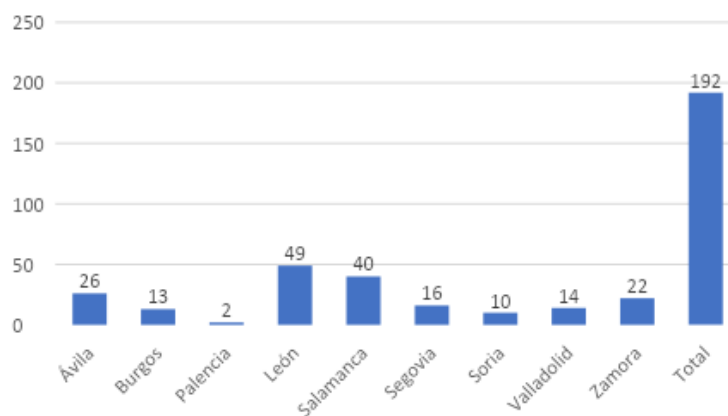


Figura 2. Diagrama de barras sobre el N° de CRAs en Castilla y León en 2020/21.

Fuente: Elaboración propia a través de la Junta de Castilla y León.

En este diagrama se puede observar cómo el conjunto de C.R.A. en Castilla y León es variable y con gran diversidad ya que en provincias como Palencia solo existen dos CRA, y en provincias como en Salamanca o León cuentan con un número considerable, con 40 y 49 centros respectivamente.

▪ ESCUELAS GRADUADAS O CÍCLICAS INCOMPLETAS.

Son aquellas en la que conviven en la propia escuela varias unidades inferiores a ocho en las cuales el alumnado comparte clase con varios cursos académicos. Esto implica que el alumnado a pesar de ser de diferentes cursos avance con un mismo currículo y a un ritmo similar (García, 2015, p.25).

- ESCUELAS UNITARIAS.

Dicho autor (p.22) afirma que estas escuelas tienen la característica de agrupar en un solo aula a diversas edades lo que contribuye a aprendizaje cooperativo y mayor interacción. Las relaciones afectivo-sociales y el intercambio de ideas se ven favorecidos.

- CENTROS COMARCALES.

De hecho, García define estos centros (p.26) como aquellos a los que asiste alumnado de diferentes localidades cuando no hay suficiente número de estos para formar un aula unitaria en su municipio. Estos centros cuentan un/a maestro/a por aula y curso, como a su vez con transporte escolar y comedor gratuito. El alumnado que acude a estos centros pasa allí todo el día y vuelve a casa al finalizar las clases. Se exige, además, que el viaje no supere los treinta kilómetros, pero no siempre se dan estas circunstancias.

3.3 LA DISCAPACIDAD VISUAL

El sistema visual de una persona abarca tres partes indivisibles que son los órganos periféricos (los ojos con sus órganos auxiliares), el nervio óptico y el centro visual en el córtex cerebral.

Para establecer la definición de discapacidad visual, la OMS (2018) se distinguen los siguientes términos: ceguera y agudeza visual.

El término “ceguera” abarca desde 0,05 de agudeza visual (5%) hasta la no percepción de la luz o una reducción del campo visual inferior a 10°.

El término “baja visión” comprende una agudeza máxima inferior a 0.3 (30%) y mínima superior a 0,05 (5%)

Está determinada por los niveles de deterioro de la función visual, y que se establece tras la medición de la agudeza visual y del campo visual de cada uno de los ojos por separado (Martínez Liébana, 2000).

La funcionalidad visual no dependerá necesariamente del tipo y del resto visual que tenga la persona, sino que influirán varios factores como: la agudeza visual, el campo visual, la visión estereoscópica, la visión cromática, la sensibilidad al contraste, la

sensibilidad a la luz, las características del entorno, las características evolutivas y personales de cada uno y los programas de estimulación visual que haya recibido.

3.3.1 CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD VISUAL

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), la función visual se subdivide en cuatro niveles: visión normal, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera. La discapacidad visual abarca la discapacidad visual moderada y grave y la ceguera (OMS, 2012).

La discapacidad visual moderada y la discapacidad visual grave se reagrupan comúnmente bajo el término “baja visión” y el total de casos de discapacidad visual están representados conjuntamente por la baja visión y la ceguera (OMS, 2014).

La clasificación que expone esta misma organización se encuentra en función de la agudeza visual y campo visual en diferentes grados:

| CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD VISUAL | |
|--|--|
| Visión normal | agudeza visual 0,8 o mejor/campo visual 120° |
| Baja visión modera | agudeza visual <0,3/campo visual <60°. |
| Baja visión grave | agudeza visual <0,12/campo visual <20°. |
| Baja visión profunda | agudeza visual <0,05/campo visual <10°. |
| Ceguera casi total o parcial | agudeza visual <0,02/campo visual <5° |
| Ceguera total | agudeza visual: no percepción de luz/ campo visual 0°. |

Tabla 2. Clasificación de la discapacidad visual. Extraído de “Alumnos con discapacidad visual” de M. Alberti y L. Romero, 2015, p.21.

La discapacidad visual en España se basa en los parámetros establecidos por la O.N.C.E. Se considera que una persona presenta discapacidad visual cuando su agudeza visual es inferior al 30%.

3.3.2 EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA

La tendencia de los últimos años en el sistema educativo español es un cambio a la hora de crear medidas necesarias para escolares que presenten necesidades educativas especiales con el fin último de su inclusión correcta tanto en las aulas como en la sociedad.

Desde el punto de vista legislativo, el cambio de visión tanto en la sociedad como en la política se puede observar en diferentes documentos.

Partiendo de la Constitución Española del año 1978, cuyo artículo 27 establece el derecho que todos tienen a la educación y el 49 establece que los poderes públicos tienen la obligación de realizar políticas de integración de las personas con discapacidad física, sensorial y psíquica, que requieran atención especializada y los ampararán en el disfrute de sus derechos fundamentales.

Siguiendo cronológicamente, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), establece que los principios de normalización y de sectorización de los servicios, y de integración y de atención individualizada han de orientar las decisiones de las Administraciones Educativas en todos sus niveles y áreas.

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, considera una posibilidad de que al alumnado con necesidades educativas especiales pudiesen alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos con carácter general.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, establece que los centros públicos deben acoger al alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, debidas a discapacidad física, psíquica o sensorial, a trastornos graves de conducta, o a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, dedicó el capítulo VII del Título I a la atención al alumnado con necesidades educativas específicas, introduciendo cambios, el principal fue cambiar el concepto de integración por el de inclusión.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, decreta las siguientes ideas:

- En el preámbulo afirma que el sistema educativo debe ser de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantizando la igualdad de oportunidades y haciendo efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.

Esta ley contiene las modificaciones de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, por lo que se establece:

- La equidad, debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.
- Los programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento irán dirigidos preferentemente aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.
- Las Administraciones Educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas

podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

- Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
- La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- El Proyecto educativo de Calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas.

3.3.3 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA NORMATIVA EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN

Castilla y León estableció el “II Plan de Atención a la Diversidad en Educación para los años 2017 al 2022”, que se encuentra actualmente vigente.

Este plan tiene la finalidad de establecer unas líneas estratégicas para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales que permanecen al sistema educativo de la Comunidad.

| LÍNEAS ESTRATÉGICAS A SEGUIR |
|--|
| La promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos. |
| Mejorar los procesos de prevención detección e intervención temprana de las necesidades educativas de la alumnado. |
| Mejorar las tasas en los indicadores internacionales como objetivos 2020, OCDE... |

| |
|---|
| Aumentar el proceso de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos. |
| Reforzar y apoyar las líneas de investigación innovación evolución pedagógica como estrategia que estimula el desarrollo de prácticas eficaces e inclusivas el impulso de la mejora de las competencias profesionales docentes como parte de un sistema educativo de calidad. |
| Impulsar la igualdad en la cultura de la no violencia y respeto a todas las personas. |

Tabla 3. *Líneas estratégicas a seguir. Extraído de II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León para los años 2017 al 2022, p.2-3.*

Por ello, el resultado desde la administración pública sería una educación equitativa y de alta calidad. Este Plan declara en tres niveles de concreción: un nivel conceptual, un nivel estratégico y un nivel operativo, pero solo detalla el primero de ellos.

El nivel conceptual recoge cada uno de los documentos y eventos que han producido la evolución de este concepto de inclusión tanto en la sociedad como en los centros educativos como son la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Declaración de Salamanca Unesco de 1994 en que se reconoce por primera vez la necesidad de conseguir escuelas que incluyen a todo el mundo. También, en la década de 1990 a partir de la Ley Orgánica 1/1990 de la ordenación general del sistema educativo (LOGSE) se introduce el concepto de necesidades Educativas Especiales, lo que provoca un cambio que ve la inclusión escolar como un lugar y no como un servicio. En los últimos 15 años, a través de la Ley 51/2003 de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, el concepto de inclusión no está basado en la categorización sino en ofrecer oportunidades reales de aprendizaje en todos los contextos educativos ordinarios. En la actualidad, la educación inclusiva se considera un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todo el alumnado.

Por este motivo, este plan B a la educación inclusiva como el modo de ofrecer oportunidades para que todos los alumnos y las alumnas tengan éxito en la escuela ordinaria. Este motivo implica plantearse diferentes tipos de estrategias para aumentar la afectividad en las que está en la participación de la familia el apoyo entre iguales

el trabajo cooperativo el apoyo de del maestro dentro del aula para decidir colaborativamente cuál es la mejor forma de atender las diversidades.

Los **principios** que sigue este plan son los principio de equidad, participación, accesibilidad universal, sensibilización e inclusión. Las **metodologías** que se siguen para favorecer la interacción son el aprendizaje cooperativo; las metodologías favorecedoras de la creación que son los proyectos de comprensión inteligente y el aprendizaje basado en problemas (ABP); metodologías favorecedoras de la metacognición como los las rutinas de pensamiento.

El alumnado para el cual esta planteado este plan presentaría:

- Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad y/o trastornos graves de conducta.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- TDAH
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Condiciones personales o de historia escolar.

Para para llevar a cabo este plan en las aulas se partió de la análisis a través de la técnica DAFO del sistema educativo de Castilla y León.

Este análisis parte de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de este sistema educativo que está encaminada a detectar y a consolidar los puntos fuertes y los puntos débiles. La elaboración de este análisis ha partido de los agentes más representativos que son el profesorado el alumnado las familias y la administración. Algunas de las debilidades que encontraron fueron poca formación inicial del profesorado en el currículum universitario, existencia de proyectos educativos que no tienen en cuenta la normativa básica de discapacidad de atención a la diversidad, falta de seguimiento continuado del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre otras.

Algunas de las fortalezas que se encontraron en este estudio fueron profesionales especialistas en atención a la diversidad con amplia y buena formación existencia de centros de formación e innovación educativa la comunidad implicación de todas las entidades, entro otras.

Las amenazas que se observaron son la situación económica actual, la movilidad de algunas familias vulnerables y la dispersión geográfica de nuestra comunidad, entre otras.

Las oportunidades que se han encontrado son el alto porcentaje de centros y profesorado con planteamientos de mejora la utilización de las TIC y la comunicación para eliminar las barreras de aprendizaje y la concienciación cada vez mayor de la sociedad de la necesidad y la importancia de la equidad e inclusión educativa, entre otros.

Propuestas de mejora de este plan son:

- Sensibilizar a toda la Comunidad Educativa en la cultura inclusiva a través de distintas líneas de formación, dirigidas a prevenir, detectar e intervenir en las diferentes problemáticas que pueda presentar el alumnado, su familia y entorno a lo largo de su escolarización.
- Potenciar la igualdad de género, la cultura de la no violencia y el respeto a las diferencias en el marco de la inclusión educativa.
- Impulsar, potenciar, reforzar la Formación del profesorado, de manera que se proporcionen todas aquellas herramientas que le doten de un mayor perfeccionamiento para su labor educativa. El profesorado juega un papel determinante en la organización y el control del clima de los centros, del marco de relaciones e intercambios que se generan en su interior, de las estructuras de participación y de trabajo, de los recursos y materiales disponibles y de las actividades a realizar con el alumnado, entre otros aspectos. Se trata de formar centros que sean capaces de anticiparse y adaptarse a los cambios constantes.




3.3.4 RECURSOS, PROGRAMAS Y METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.

En la actualidad los agentes comunicativos y de acceso a la información juegan un papel clave en la inclusión y en las posibilidades de acceso a la sociedad de las personas ciegas, deficientes visuales y sordociegas. Los diferentes recursos que se exponen a continuación, así como los avances de las nuevas tecnologías en este

ámbito están permitiendo a este colectivo acceder a la información escrita de manera rápida y sencilla.

El primer agente comunicativo y de acceso a la información a tener en cuenta es el **SISTEMA BRAILLE**. Este sistema fue creado en 1825 por Luis Braille, quien desde los tres años de edad padeció una discapacidad visual y a sus 16 años y basándose en los principios de Babier creó el primer código de lectoescritura para ciegos basado en un sistema de puntos en relieve denominado cecografía.

El código braille se basa en la unión de seis puntos en relieve, sobre un espacio o celdilla, llamado también «cajetín» el cual sigue unas series lógicas de agrupamientos, que se señalan a continuación y cuyo significado está indicado debajo de cada una de las figuras.

| CONFIGURACIÓN SISTEMA BRAILLE. | |
|--|---|
| 1º Serie | Representa las diez primeras letras del alfabeto. |
|  a b c d e f g h i j | |
| 2º Serie | Su representación es igual a la anteriormente expuesta, pero añadiendo el punto inferior izquierdo (punto número 3) del signo generador. |
|  k l m n o p q r s t | |
| 3º Serie | Reproduce las combinaciones de la 2º serie, incluyendo también el punto inferior derecho (punto nº6) del signo generador (o también, igual que la 1ª Serie, a la que se añaden los puntos 3 y 6). |
|  u v x y z ç Gen. á é ú | |
| 4º Serie | Se obtiene con los elementos de la 1ª Serie, añadiendo el punto número 6 (inferior derecho del signo generador) |

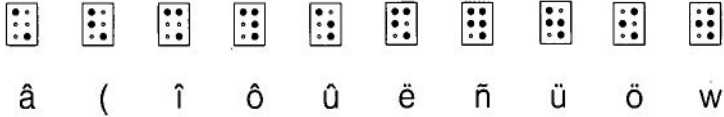
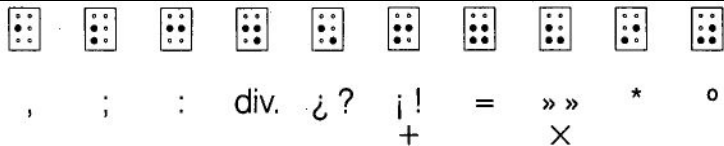
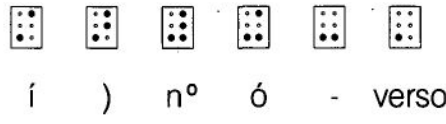

| | |
|----------|--|
| |  |
| 5° Serie | Es la que se obtiene desplazando todos los grafemas de la 1ª serie un espacio hacia abajo en el cajetín. |
| |  |
| 6° Serie | Su composición se basa en las distintas formas obtenidas al combinar el punto inferior izquierdo (punto nº 3), junto con todas las posibles combinaciones de los puntos de la derecha del signo generador (exceptuando, lógicamente, los ya obtenidos en anteriores series). |
| |  |
| 7° Serie | Se basa simplemente en agrupar, en diferentes formas combinatorias, los puntos del lado derecho del signo generador. |
| |  |

Tabla 4. Configuración sistema braille. Extraído de *Alumnos con discapacidad visual. Necesidades y respuesta educativa*, de Andrade, P, 2010, p. 49-50

Estas series tienen el valor de 64 combinaciones, las cuales en algunos casos resultan insuficientes.

Desde las primeras edades, la enseñanza del braille se realiza a partir de diferentes técnicas y metodologías utilizadas por la ONCE. Son las siguientes:

TÉCNICAS Y METODOLOGÍAS

BRAITICO: Es un método inclusivo propio de la ONCE cuyo objetivo es la alfabetización y competencia de la enseñanza de la lengua escrita en el braille. Está diseñado para alumnado con ceguera o discapacidad visual, así como para cualquier alumnado sin discapacidades. Se basa en cuatro módulos que comprenden la enseñanza de la lengua escrita desde las primeras etapas hasta completar la alfabetización.

1.Manitas: Este módulo trata la alfabetización y habilidades previas al braille entre los 0 a 2 años de edad. El objetivo es conocer el mundo y proporcionar experiencias. Está dirigido al alumnado que inicia el proceso de alfabetización. Se comienza a trabajar el desarrollo sensorial, esquema corporal y lateralidad, coordinación psicomotora, percepción sensorial, conceptos básicos, desarrollo de la percepción háptica y la motivación hacia la lectura

2.A punto: Es el modulo propio de la iniciación de la prelectura y preescritura braille y se da entre los 2 a los 4/5 años; su objetivo es la iniciación del aprendizaje intencional. Se trabaja las destrezas previas al aprendizaje formal del braille, es decir, aquellas relacionadas con las características del propio sistema braille y su estructura; el desarrollo del tacto. A su vez, se trabajan conceptos como la capacidad simbólica, estructuración rítmico-temporal, y lateralidad, motricidad, procesos perceptivos, habilidades metalingüísticas.

3.Brailleo:Es momento idóneo para el aprendizaje de la lectura y escritura del braille, por ello se da entre los 4/5 a 7/8 años. El objetivo es la enseñanza de la lectoescritura como tal, es decir, ser utilizado como código funcional. Se trabaja la secuencia de letras de acuerdo a las necesidades del alumno y del sistema braille. En este se trabajan objetivos concretos como puede ser las combinaciones de puntos braille que forman las letras y los signos, entre otros.

4.Súperbraille 4.0: Este módulo se da entre los 7/8 a los 12/13 años. Su objetivo es afianzar la enseñanza de la lengua escrita, además de ofrecer numerosos recursos.

TOMILLO: Es un método para trabajar directamente el braille. Los objetivos del método son proporcionar una lectura comprensiva con contenidos significativos, a la vez que estimular el deseo de leer mediante materiales atractivos.

| | |
|--|--|
| <p>En este método, los grafemas se representan aislados, para formar posteriormente sílabas, palabras y frases. con contenido significativo.</p> <p>El orden de introducción de las letras se realiza considerando, por un lado, las dificultades propias del sistema braille y las dificultades propias de la lengua castellana, tanto fonéticas como ortográficas; por ello se presentan las palabras sencillas ya conocidas oralmente por los niños, cortas y con contenidos cotidianos. Este método incorpora imágenes bidimensionales para presentar cada fonema con el propósito de desarrollar procesos de simbolización y la motivación hacia estos.</p> | |
| <p>PUNT A PUNT: Es un programa de «prelectoescritura» e iniciación a la lectoescritura organizado en dos series.</p> <p>En este método se da gran importancia a la motivación como base del éxito de cualquier aprendizaje. Presenta gran diversidad de ejercicios atractivos, tanto desde el punto de vista táctil como visual, resultando inclusivo y adecuado no solo para ciegos totales, sino para los que quienes presentan restos de visión.</p> | |
| <p><i>Prelectoescritura</i>, consta de cinco tomos, y ofrece una batería de ejercicios y actividades de prelectura para iniciar el aprendizaje del sistema braille, reforzando la percepción táctil a través de la diferenciación de formas. Posteriormente, se introduce el signo generador y se comienzan a distinguir las primeras letras, a la vez que se comienza con la preescritura. En los primeros cuadernos se trabajan el reconocimiento de formas básicas, los tamaños, la orientación espacial y la direccionalidad</p> | <p><i>“Aprendemos a leer”</i>, consta de cuatro tomos, en los que se presentan todas las letras de menor a mayor dificultad y se van haciendo actividades de combinación de las mismas para construir sílabas, palabras y, por último, frases.</p> |

Tabla 5. Técnicas y metodologías para el aprendizaje de la lectoescritura del braille. Extraído de ONCE.

4 PARTE EMPÍRICA

En este apartado se mostrarán el diseño, desarrollo y resultados del estudio de caso cuyo protagonista es un niño del nivel de tres años del segundo ciclo de Educación Infantil de un colegio rural de la comunidad autónoma de Castilla y León.

4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Consta de los objetivos y en el tipo de estudio a realizar.

4.1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La *pregunta de investigación* es la siguiente:

- ¿Cómo se atiende educativamente al alumnado con discapacidad visual en la escuela rural inclusiva de la comunidad de Castilla y León?

El **objetivo general** de esta investigación es:

- Identificar los métodos y recursos con los cuales se atiende al alumnado con discapacidad visual en la escuela rural de Castilla y León.

Y los **objetivos específicos** son:

- Descubrir las ayudas que aporta la ONCE al alumnado con discapacidad visual en la escuela rural.
- Describir los beneficios y limitaciones que presenta el medio rural para las personas con discapacidad visual.
- Conocer las peculiaridades de la intervención docente para lograr la inclusión de personas con discapacidad visual en las escuelas rurales.

4.1.2 TIPO DE ESTUDIO

Para la elaboración de la investigación se adopta una **metodología cualitativa** con diseño de estudio de caso.

La investigación cualitativa es:

Un campo interdisciplinar, transdisciplinar y, en ocasiones, contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa incluye dos tensiones simultáneas: por un lado, es atraída una amplia sensibilidad interpretativa, postmoderna, feminista y crítica; por otro, puede serlo por concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis. (Denzin y Lincoln 1994, citado por Nieto, 2010, pp. 406-407)

Esta metodología permite al investigador observar la realidad como dinámica y global, es decir, partir de una realidad concreta para llegar a la teorización, así como la elaboración de un diseño emergente, la utilización de técnicas que faciliten la recogida y obtención de los datos concretos sobre las particularidades de las situaciones (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En relación a los investigadores, los autores mencionados afirman que “estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p. 32).

| PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA |
|--|
| Todos los temas y contextos son dignos de estudio (Taylor y Bogdan, 1984) |
| Se interesa por situaciones cotidianas y contextos naturales con una perspectiva holística (Miles y Huberman, 1994) |
| Es inductiva, es decir, de lo concreto a lo particular (Guba y Lincoln, 1994; Taylor y Bogdan, 1984) |
| Necesidad de un contacto prolongado con el campo de estudio (Miles y Huberman, 1994) |
| Diseño emergente, ya que se va desarrollando a partir de los datos obtenidos (Guba y Lincoln, 1994) |
| El/la investigador/a es el principal instrumento (Miles y Huberman, 1994) |
| Existencia de gran variedad de técnicas como por ejemplo los cuestionarios, las entrevistas, los grupos de discusión, etc. |
| Las descripciones deben ser exhaustivas y densas. |
| Los datos de análisis en formato original y la textualidad (Miles y Huberman, 1994) |

Tabla 6. Principales características de la metodología cualitativa. Extraído Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa, de Tójar, 2010, pp. 408, 415.

Uno de los diseños de la metodología cualitativa es el **estudio de caso**.

Según Rodríguez, Gil y García (1996) “el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (como se cita en Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 57).

Stake (1999) especifica que el estudio de casos se centra la atención en un caso singular que por algún motivo u otro es interesante. Se estudia la particularidad y complejidad del mismo con la intención de comprenderlo.

Una de las técnicas utilizadas en la metodología cualitativa para la obtención y recogida de datos es la **entrevista**.

Esta técnica es idónea para el intercambio rápido y eficaz de información entre el entrevistador, ente caso yo, y el informante, en este caso la familia y profesorado del sujeto. “Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de

las personas: creencias, actitudes, opiniones, valores, conocimientos, etc., que de otra manera no estarían al alcance del investigador”, según Martín (2010 p.156-157).

4.2 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta es la segunda fase de la parte empírica que consta del trabajo de campo y la fase analítica.

4.2.1 TRABAJO DE CAMPO

En este apartado se exponen el estudio de caso tratado, el acceso al campo y cómo se ha producido la recogida de datos.

4.2.1.1 POBLACIÓN ESTUDIADA

Para esta investigación se ha contado con la colaboración de una familia y de las docentes que participan en el enseñanza de un niño con discapacidad visual de un pueblo de la comunidad de Castilla y León.

4.2.1.2 ACCESO AL CAMPO

El acceso al campo a estudiar se ha llevado a cabo a través de la implicación de la profesora del TFG, que conoce personalmente a la docente que imparte docencia al niño para solicitar información sobre los recursos y métodos que se utilizan.

La docente del centro accede a ser entrevista con el fin de ofrecer datos y, hace de mediadora o “portera” para que el resto de profesionales que atienden a este niño para que actúen como informantes en esta investigación.

4.2.1.3 RECOGIDA DE DATOS

La técnica elegida para la recogida de datos ha sido la entrevista, realizada a la familia, en este caso a la madre; y a los profesionales del centro que trabajan con el niño:

tutora, profesora de Audición y Lenguaje (AL), Pedagogía Terapéutica (PT), Auxiliar Técnico Educativo (ATE) y orientadora.

Son realizadas en el mes de marzo del año 2021 entre los días dos al veintitrés, todas ellas en horario de tarde, por vía telefónica.

Se pregunta, tanto a la familia como a las profesionales del centro, si están de acuerdo en realizar las entrevistas, además de informarles de que la conversación va a ser grabada con el objetivo que tener la máxima información posible sobre el estudio y analizarla con detalle.

Cabe destacar, que tanto la docente como el resto de personas que han participado se implican mucho en la realización y enriquecimiento de esta indagación a través de sus propios testimonios.

Según informa la profesional de la ONCE, el niño afectado presenta una persistencia vascular fetal (P.V.F). Es una malformación congénita (se produce durante la gestación) del vítreo primario de forma que se crea una placa de tejido detrás del cristalino. Esta aparece como consecuencia de una anomalía del desarrollo del vítreo que se origina por dos mecanismos:

- Surge como resultado de la simple detención del desarrollo del vítreo.
- Como resultado de un desarrollo anormal del mismo.

Las implicaciones que conlleva son las siguientes:

- La ceguera impone una limitación para codificar muchos de los estímulos que llegan del exterior, por su misma condición visual, y conlleva además dificultad para integrar e interpretar otros que sí llegan por los canales perceptivos restantes, pero que se registran aisladamente, dificultando la percepción global de una situación determinada.
- Cuando hablamos en general de ceguera o deficiencia visual nos estamos refiriendo a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual. Podemos encontrarnos con personas que tienen un alto grado de pérdida de visión o que tienen percepción de luz, es decir, son capaces de distinguir la luz de la oscuridad, pero no los contornos de los objetos o las personas, o con personas que no ven absolutamente nada.

4.2.2 FASE ANALÍTICA

En este apartado se presenta el estudio de los datos obtenidos, así como el instrumento de análisis para agrupar los datos.

4.2.2.1 TRATAMIENTO DE LOS DATOS

El proceso general de análisis de datos es detallado por Miles y Huberman (1994) en el siguiente esquema:

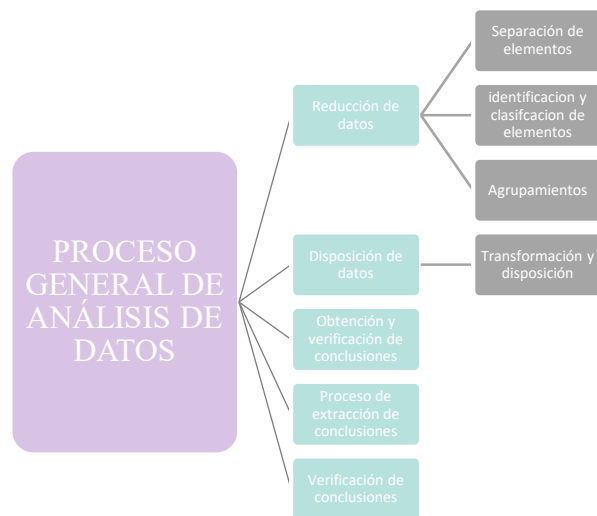


Figura 3. . *Análisis de los datos*. Extraído de “Metodología de la investigación cualitativa”, de Miles y Huberman, 1994, citado por G. Rodríguez, J. Gil y E. García, 1999, p. 205.

Según Rodríguez, Gil y García (1999, p.75):

el análisis de datos cualitativos va a ser considerado como un proceso realizado con un cierto grado de sistematización, (...) En este sentido, resulta difícil hablar de una estrategia o procedimiento general de análisis de datos cualitativos (...) No obstante, tomando como bases estas interferencias, es posible establecer una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico (...) que serían la reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Estos mismos autores advierten que las tareas de reducción más comunes son las de **categorización y codificación**. La primera permite clasificar conceptualmente lo referido a un mismo tema; y según Holton (2007) “la codificación lleva a la persona investigadora a conceptualizar el patrón subyacente en un conjunto de indicadores empíricos dentro de los datos como una teoría que explica lo que sucede en ellos” (p. 266); es decir, es la segmentación u reorganización de los datos por medio de código perteneciente a la categoría incluida en el instrumento de análisis.

En cuanto a la elaboración del árbol de indización, se han ordenado y clasificado los datos más relevantes de las entrevistas realizadas al personal docente y a la familia y extraído la información. Teniendo en cuenta los objetivos del estudio se han establecido las categorías y subcategorías. Se han necesitado varios intentos para su elaboración.

Gracias a la realización de las siete entrevistas. Estos datos extraídos se computarán a través de “unidades textuales” (u.t.). Cada una de ellas es una de las líneas de texto.

4.2.2.2 FIABILIDAD Y VALIDEZ

En relación a estos conceptos, la investigación realizada debe avalar la certeza del estudio.

Para ello, se han utilizado una serie de estrategias como la observación de los datos por otros investigadores actuando como jueces a la hora de elaborar un criterio para agrupar los datos, la confirmación del estudio por parte de diferentes expertos relacionados con los temas, y la revisión por parte de otros participantes (Rodríguez y Valldeoriola, 2009)

La fiabilidad, según Fernández (2010), “no es sino la característica que tiene un instrumento de medida cuando cualquier observador es capaz de realizar la misma determinación; así, un examen es fiable (preciso) cuando, cualquier profesor que lo califique, le otorga la misma calificación” (p.547). La fiabilidad, se intenta conseguir por varias vías. La primera de ellas por parte de la tutora del TFG en la revisión periódica de la investigación realizada, y la segunda de ellas por parte de la pareja

educativa perteneciente al mismo grupo de trabajo de la revisión de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas.

La validez, para Fernández (2010) “un instrumento es válido cuando mide lo que dice medir y no otra cosa distinta” (p. 575), lo que se considera conseguido en esta indagación en la que la validez interna es máxima, ya que las conclusiones se refieren únicamente al caso estudiado, sin considerarse generalizables, aspiración que excede de las finalidades de la investigación cualitativa.

En todo momento de la investigación, se cumplen los criterios éticos en el tratamiento de los datos, es decir, la confidencialidad de los datos extraídos y la privacidad tanto de los informantes como del niño objeto de estudio.

4.2.2.3 CRITERIOS PARA AGRUPAR LOS DATOS: ÁRBOL DE INDIZACIÓN.

El instrumento de análisis de los datos utilizados es el árbol de indización, cuyo objetivo es reducir y sistematizar de forma clara y concisa la información obtenida a través de categorías y subcategorías (*Figura 4*). Se han llevado a cabo seis intentos para su elaboración porque ha sido muy costoso decidir una adecuada denominación para sus elementos.

Finalmente, se ha conseguido que las categorías cumplan las condiciones de exhaustivas y excluyentes. Seguidamente, en forma de tabla, se presentan las definiciones de cada una de las categorías y subcategorías que forman dicho árbol para que puedan ser replicadas. (*Tabla 2*).

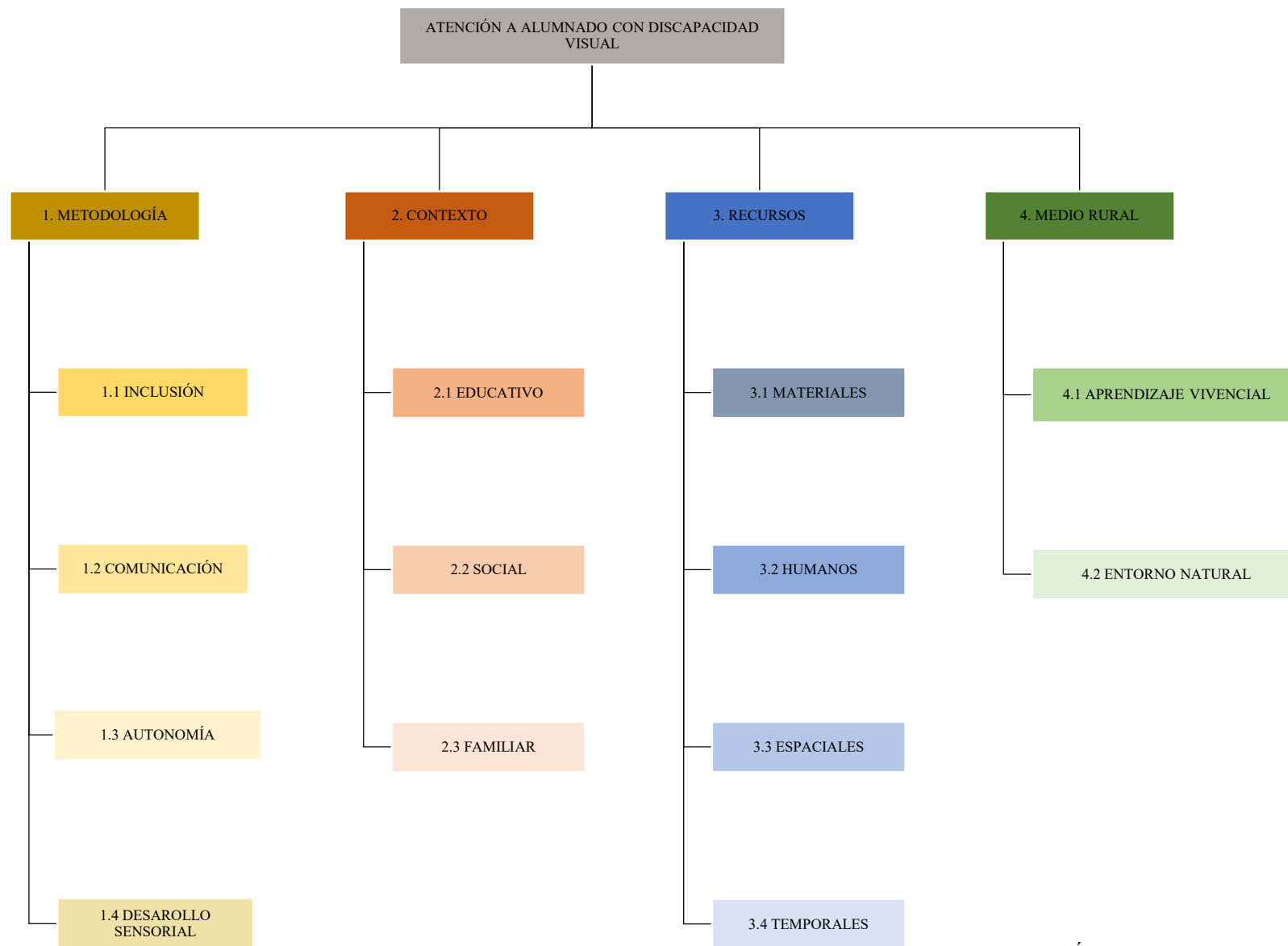


Figura 4. *Árbol de indización. Fuente: Elaboración propia.*

| DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS | |
|---|--|
| 1. METODOLOGÍA | Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal. (RAE, 2021) |
| 1.1 Inclusión | Conjunto de actitudes, normas, y/o políticas a favor de la integración de todos/as en la sociedad cuyo objetivo es la participación correcta en ella. |
| 1.2 Autonomía | Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie. (RAE, 2021) |
| 1.3 Comunicación | Transmisión de señales mediante un código al emisor y al receptor. (RAE, 2021) |
| 1.4 Desarrollo sensorial | Son los vías o canales por los cuales una persona recibe la información de su cuerpo y entorno próximo. |
| 2. CONTEXTOS | Entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho. (RAE, 2021) |
| 2.1 Familiar | Entorno en el que crecen y conviven personas entre sí, unidas por un vínculo que se crea a través del afecto y la protección, lo que ayuda al desarrollo integral de la persona. |
| 2.2 Educativo | Agrupación de elementos y factores que benefician o perjudican el proceso de enseñanza-aprendizaje de una persona. |
| 2.3 Social | Es el lugar donde el individuo se desarrolla como persona y está condicionado por factores de vida, trabajo, estudios, comunidad. |
| 3. RECURSOS | Medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende. (RAE, 2021) |

| | |
|---------------------------|--|
| 3.1 Materiales | Conjunto de elementos tangibles que permiten al docente y al alumnado lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje correcto. |
| 3.2 Espaciales | Conjunto de lugares e instalaciones dentro de una zona concreta que facilitan la labor docente, y sirven de apoyo en el adquisición de nuevos aprendizajes. |
| 3.3 Humanos | Conjuntos de personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado facilitando herramientas para obtener los objetivos propuestos. |
| 3.4 Temporales | Es la disposición que se realiza en un aula del tiempo, es decir, es la duración de las actividades durante la jornada escolar o periodo lectivo. |
| 4. MEDIO RURAL | Son zonas heterogéneas, complejas y no urbanizadas de la superficie terrestre, cuya actividad principal es la agricultura, la ganadería y la explotación forestal. |
| 4.1 Aprendizaje vivencial | Es aprender por medio de hacer, es decir, la propia persona forma y construye su propio conocimiento a través de factores como el entorno, la experiencia, los conocimientos previos, etc. |
| 4.2 Entorno natural | Es el espacio formado por los seres vivos, componentes físicos, químicos y biológicos con los que interactúa el ser humano. |

Tabla 7. Definición de categorías y subcategorías. Fuente: Elaboración Propia.

4.3 RESULTADOS

En esta tercera fase se muestran los resultados obtenidos.

En las siguientes tablas se muestra la frecuencia y el porcentaje en la que aparecen los datos, clasificados en las categorías y subcategorías.

| Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------|------------|------------|
| 1. Metodología | 274 | 49 |
| 2. Contextos | 92 | 16 |
| 3. Recursos | 83 | 15 |
| 4. Medio rural | 110 | 20 |
| TOTAL | 559 | 100 |

Tabla 8. Categorías por frecuencias y porcentajes. Elaboración propia.

| Atención a alumnos con discapacidad visual | Frecuencia (u.t.) | Porcentajes % |
|--|-------------------|---------------|
| 1. Metodología | 274 | 100 |
| 1.1 Inclusión | 93 | 34 |
| 1.2 Comunicación | 76 | 28 |
| 1.3 Autonomía | 73 | 27 |
| 1.4 Desarrollo sensorial | 31 | 11 |
| 2. Contexto | 92 | 100 |
| 2.1 Educativo | 49 | 53 |
| 2.2 Social | 29 | 32 |
| 2.3 Familiar | 14 | 15 |
| 3. Recursos | 83 | 100 |
| 3.1 Materiales | 44 | 53 |
| 3.2 Humanos | 17 | 20 |
| 3.3 Espaciales | 14 | 17 |
| 3.4 Temporales | 8 | 10 |
| 4. Medio rural | 110 | 100 |
| 4.1 Aprendizaje vivencial | 62 | 56 |
| 4.2 Entorno natural | 48 | 44 |

| | | |
|--------------|------------|------------|
| TOTAL | 559 | 100 |
|--------------|------------|------------|

Tabla 9. Categorías y subcategorías por frecuencias y porcentajes. Elaboración propia.

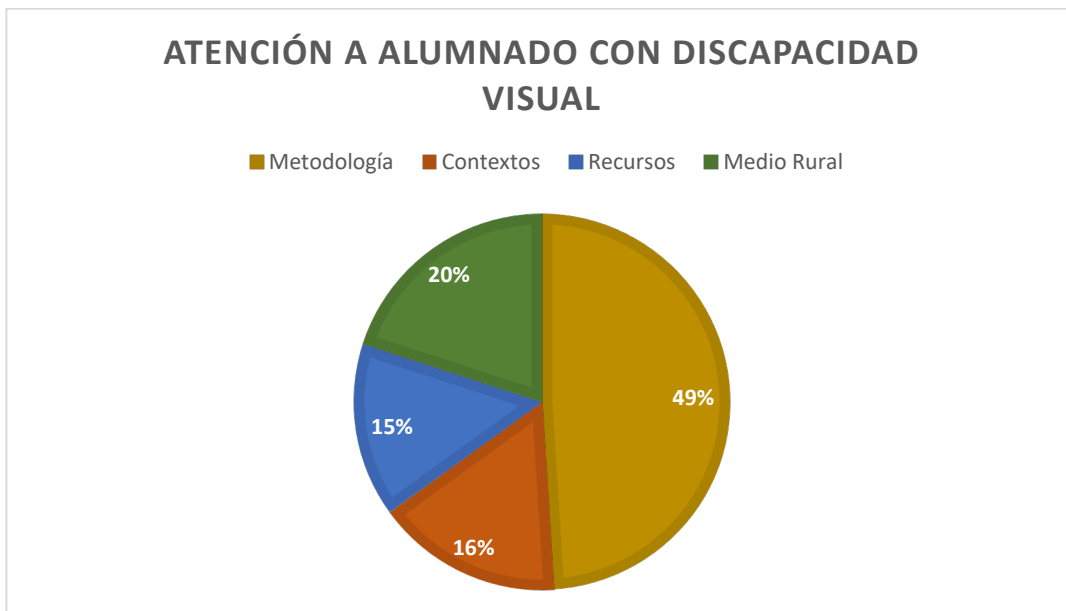


Figura 5. Distribución de las categorías. Elaboración propia.

En la figura 5 se observan los porcentajes que conciernen a cada unas de las categorías propuestas a estudio. Atendiendo a la tabla 8, en la tabla 9 y en la figura 5, la categoría de “Metodología” es la más destacada según los datos extraídos, con un 49% que representa 274 u.t. La categoría de “Medio rural” con 110 u.t. representa un 20% de los datos. A las dos categorías restantes se le presta menor interés por parte de las informantes con unos porcentaje similares, “Contextos” con un 16% equivalente a 92 u.t. y “Recursos” con un 15 % con 83 u.t.

| Categoría I. Metodología | | |
|---------------------------------|-------------------------|--------------------|
| Subcategorías | Frecuencia (u.t) | Porcentajes |
| 1.1 Inclusión | 93 | 34 |
| 1.2 Comunicación | 76 | 28 |
| 1.3 Autonomía | 73 | 27 |
| 1.4 Desarrollo sensorial | 32 | 11 |
| TOTAL | 274 | 100 |

Tabla 10. Categorías I “Metodología”. Elaboración propia.

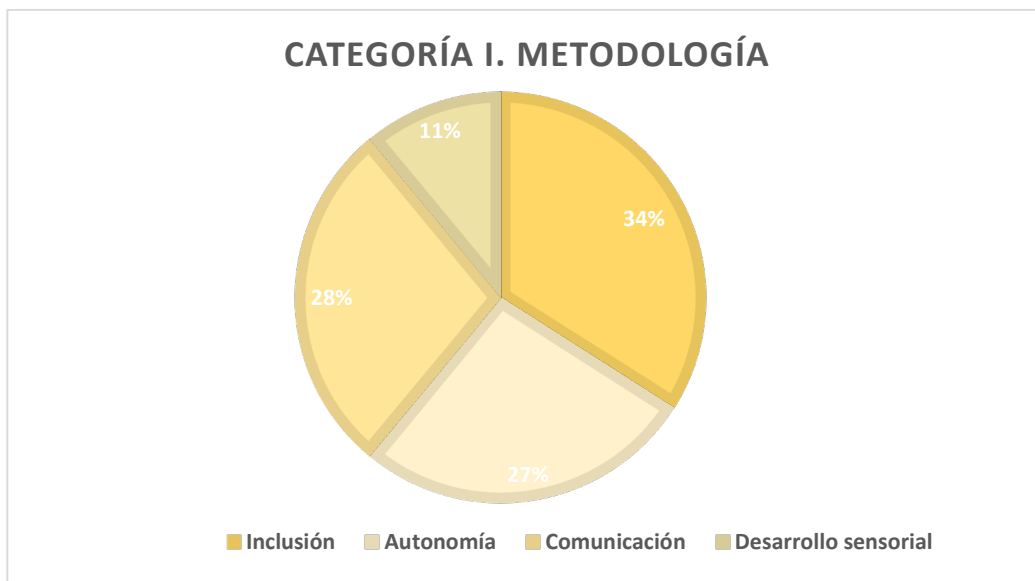


Figura 6. Distribución de las subcategorías de la categoría “Metodología”. Elaboración propia.

La categoría I “Metodología”, se corresponde al conjunto de métodos que utilizan para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje idóneo para el alumno con discapacidad visual, que se encuentra en primer lugar con un 49% que representa 274 u.t. analizadas.

Esta categoría está dividida en cuatro subcategorías, **1.1 “Inclusión”** que contiene 93 u.t. con un 34 % en la que se destacan la idea de *“el propio medio en el que vive R. facilita la inclusión en la sociedad, en este caso rural”* (u.t. 167-168).

“Otra ventaja de la escuela rural es que favorece las relaciones sociales, tanto entre los niños, como entre profes y niños, como entre los propios profes compañeros y también con los familiares de los niños. El clima es cercano y de confianza. Somos una familia” (u.t. 743-745).

A su vez, en estos datos analizados se observa que *“El braille es un código que permite a R. leer y escribir. Ya está. Le facilitará acceder a las actividades que requieran leer y escribir”* (u.t. 838-839) llevando a la siguiente conclusión según los datos: *“Como a todos, sí y no. Sí porque leer y escribir nos abre muchas puertas y nos permite tener acceso a mucha más información y conocimientos. Y no, porque leer y escribir no es suficiente para que nadie se sienta parte de un grupo de aula o de la sociedad, lo que nos hace sentirnos partícipes son otro tipo de cosas igual de importantes que aprender a leer o escribir, como por ejemplo el conocer y controlar nuestras emociones, adquirir habilidades sociales, empatizar con los demás, tener un buen autoconcepto y autoestima de uno mismo,*

conocer nuestro entorno, valorar y amar la naturaleza, ser personas altruistas y comprometidas con la sociedad...” (u.t. 840-847).

Las informantes llegan a la siguiente conclusión: *“Esto facilita que el niño esté incluido en su aula y claro, a largo plazo pues mucho, yo creo que sí”* (u.t. 1174-1175).

La anterior sigue a la categoría **1.2 “Comunicación”** con un 28% con 76 u.t. Se afirma que *“R. se comunica totalmente y tiene una intención comunicativa increíble”* (u.t. 945), por lo que *“las pautas que sigues son simplemente, dar pautas verbales partiendo de la comunicación”* (u.t. 73-74) siguiendo siempre el mismo esquema *“No olvidamos anticipar la orden con frases completas, siempre con voz clara y vocalizando, pero nunca gritando, dar órdenes de forma eficiente para no confundirle. También le anticipamos con pictogramas en relieve”* (u.t. 550-552).

Esto deriva en que *“entonces, a través de esos recursos, se genera un montón de lenguaje”* (u.t. 898-899) *“con la miel y a través de ahí hemos generado todo el tema de expresión oral, crear frases con coherencia, y aprender lo que realmente tiene que aprender que es el vocabulario con tres años”* (u.t. 919-921).

La categoría **1.3 “Autonomía”** le corresponde un 27% equivalente a 74 u.t.

Los datos reflejan que *“autónomo no es, pero sí que tiene intención de ello y yo creo que lo va a conseguir”* (u.t. 72). Por parte de las informantes se observa que *“es muy complicado para R. entonces se lo que lo queremos hacer lo más fácil posible para que llegue en algún momento a ser independiente total”* (u.t. 498-500).

En este alumno en concreto, *“La ceguera impide la observación e imitación de los hábitos básicos de autonomía personal”* (u.t. 602-603); pero se soluciona con *“los niños ciegos tienen que aprender unas técnicas específicas para poderse mover de manera segura e independiente, pero recalando de forma segura (...) técnica del “inabelente”, (...) tracking o seguimiento de superficie”* (u.t. 308-311, 316).

Para concluir, *“las experiencias que le da a un niño como R. son muy importantes y le dotan de mucha autonomía porque él va conociendo ese espacio y lo va controlando”* (u.t. 382-383).

Por último, **1.4 “Desarrollo sensorial”** con un 11% con 32 u.t. *“Los invidentes necesitan vivir en su cuerpo las acciones que componen estas tareas y recibir información verbal y táctil complementaria por parte de los demás, es decir, necesita mayor estimulación y entrenamiento”* (u.t. 604-607).

“El olor de las cosas, los videntes solo lo tenemos para las grandes cosas y de repente un niño ciego te puede reconocer a ti por el olor o puede reconocer cosas con un simple matiz que no damos importancia”. (u.t. 375-377), pero en este caso *“siempre partiendo de lo cercano, es decir, de lo que toca, oler, escuchar. Toda la información que le llega la va integrando y la utilizará”* (u.t. 356-357).

| Categoría II. Contextos | | |
|-------------------------|------------------|-------------|
| Subcategorías | Frecuencia (u.t) | Porcentajes |
| 2.1 Educativo | 49 | 53 |
| 2.2 Social | 29 | 32 |
| 2.3 Familiar | 14 | 15 |
| TOTAL | 92 | 100 |

Tabla 11. Categorías II “Contextos”. Elaboración propia.

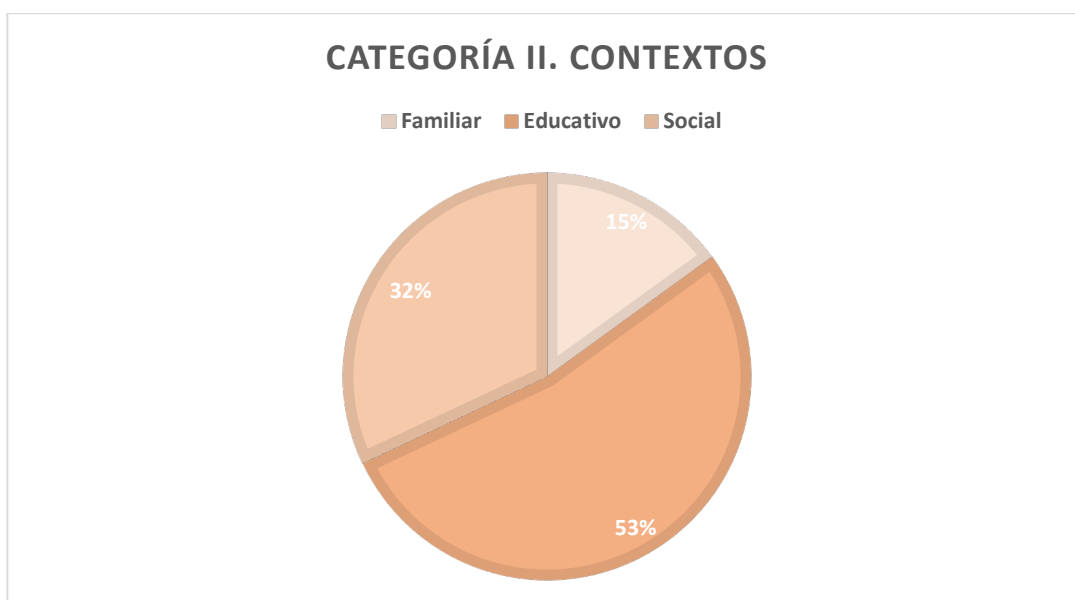


Figura 7. Distribución de las subcategorías de la categoría “Contextos”. Elaboración propia.

En relación a los contextos en la atención a alumnado con discapacidad visual, se recogen un 16% de los datos equivalente a 92 u.t. analizadas.

Corresponde a la **subcategoría 2.1” Educativo”** representa un 53% con 49 u.t. Lo más destacable de esta es que *“El alumno recibe apoyo de maestras especialistas en PT y AL, siempre dentro del aula ordinaria”* (u.t. 1286-1287), lo que implica *“la coordinación siempre es un esfuerzo compartido que debemos hacer todos los profesionales que formamos parte del proceso educativo de R”*. (u.t. 1265-1266).

Sumados a estos motivos, *“en la etapa de educación infantil es muy importante sentirse acogidos,* (u.t. 768) *“un lugar donde aprender a convivir, ayudar, dar y recibir, cooperar, tolerar las diferencias, respetarnos, hacer amigos, querernos”* (u.t. 774-775).

La subcategoría 2.2 “Social” simboliza un 32% con 29 u.t donde se destaca *“Está todo el pueblo volcado en él y es de agradecer”* (u.t 185); *“que todos, de una manera u otra, participan en su proceso de enseñanza-aprendizaje no solo dentro de la escuela sino también en el medio”* (u.t 172-173). En definitiva, *“el entorno siempre influye en el desarrollo de los alumnos con y sin discapacidad”* (u.t 1304).

Finalmente, **la subcategoría 2.3 “Familiar”** representado un 15 % con 14 u.t. Hace referencia a la importancia de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumno. *“Y, también seguimos interviniendo con la familia para que se desarrolle un ambiente familiar competente ya que un niño ciego necesita un ambiente familiar seguro para enfrentar a las dificultades de un entorno más complejo como puede ser un colegio”* (u.t 329-332).

En relación a la subcategoría mencionada y **la subcategoría 2.1 “Educativo”** se afirma que *“El entorno familiar y educativo casi siempre van unidos”* (u.t. 257).

| Categoría III. Recursos | | |
|--------------------------------|-------------------------|--------------------|
| Subcategorías | Frecuencia (u.t) | Porcentajes |
| 3.1 Materiales | 44 | 53 |
| 3.2 Espaciales | 11 | 20 |
| 3.3 Humanos | 14 | 17 |

| | | |
|----------------|-----------|------------|
| 3.4 Temporales | 8 | 10 |
| TOTAL | 83 | 100 |

Tabla 12. Categorías III “Recursos”. Elaboración propia.

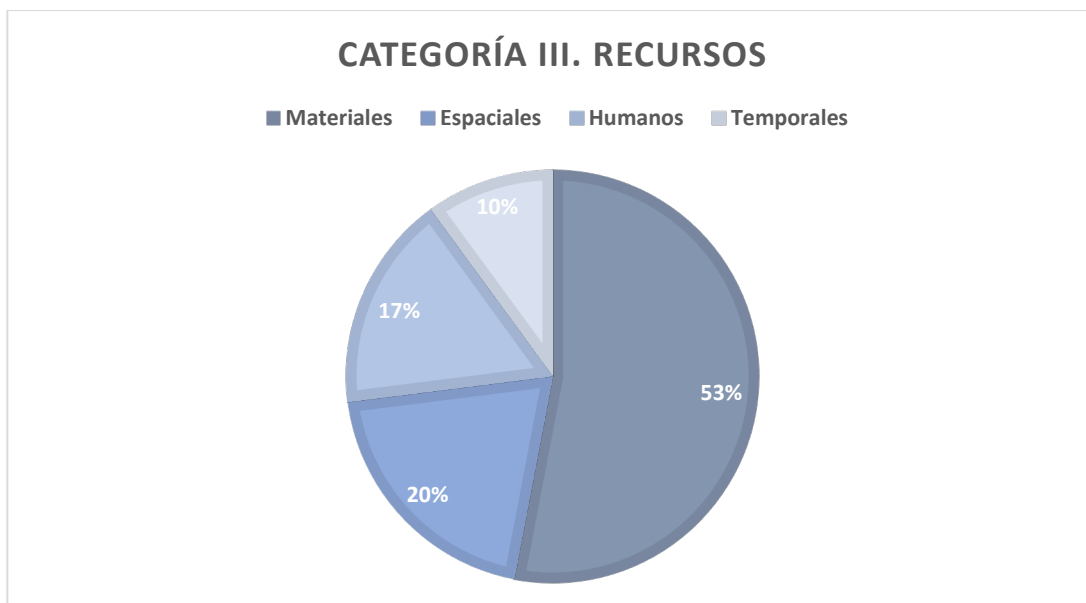


Figura 8. Distribución de las subcategorías de la categoría “Recursos”. Elaboración propia.

La categoría III, “Recursos”, se refiere a los elementos que se utilizan para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mayor en el alumnado, cuenta con un con un 15 % equivalente a 83 u.t. analizadas.

Corresponden más de la mitad, un 53% a la subcategoría **3.1 “Materiales”**, con 44 u.t., donde se observa el uso de recursos *“los recursos empleados siempre intentamos que sean reales”* (u.t. 889), *“utilizando todos los recursos que tienen allí en su aula”* (u.t. 1112).

Estos materiales pueden ser específicos *“R. ya cuenta en su clase con la máquina Perkins donde el realiza sus ejercicios de preescritura y ya tiene materiales de prelectura como son el punt a punt, tomillo o Braitico como elementos iniciales”* (u.t 416-418), *“hay una serie de cuadernos que vienen las figuras que se trabajan en los tres años, él va trabajando con el tacto los puntos de braille y te identifica rápidamente cuál es el cuadrado, el triángulo, el círculo”* (u.t. 1101-1103); o del propio entorno *“museo de las abejas”* (u.t 129).

La segunda subcategoría, **3.2 “Humanos”** con 17 u.t, es decir, un 20% se destaca las docentes y especialistas que trabajan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumno

“al final tenemos ATE, AL, PT, a la tutora... más ayuda no podemos tener y en ese aspecto estamos muy felices porque se ha hecho buen trabajo” (u.t 216-217), *“Pues la docente de la ONCE se ha encargado de hablar con la orientadora, y esta se ha encargado de hablar con la ATE y la tutora y saber que realmente qué estaba pasando y realmente entre ellas tienen muy buena comunicación”* (u.t. 221-224); palabras manifestadas por la familia del alumno.

La subcategoría **3.3 “Espaciales”** representa un 17 % con 14 u.t. Los recursos espaciales los *“trabajamos todo el tiempo con texturas diferentes y formas en relieve. R. toca continuamente todo lo que nos ofrece el centro escolar”* (u.t. 653-654), es decir, *“cada espacio además cambia y es diferente según la época y estación, y esto ya es un recurso en sí, que a los niños les resulta muy motivador y atractivo”* (u.t 722-723).

A consecuencia de la discapacidad este alumno, *“necesita basar los aprendizajes en sus conocimientos previos y estos están limitados en el espacio al que él accede y conoce”* (u.t. 802-803).

Por último, la subcategoría **3.4 “Temporales”** representa un 10% con 8 u.t. Afirman que *“hacer actividades es flexible, pues le lleva mucho tiempo concentrarse y situarse”* (u.t. 698); además de *“tanto la necesidad de una organización y distribución adecuada del espacio y el tiempo que respete las necesidades del alumno son esenciales para desarrollar su aprendizaje, que le proporcione seguridad y confianza”* (u.t. 687-690).

| Categoría IV. Medio Rural | | |
|----------------------------------|-------------------------|--------------------|
| Subcategorías | Frecuencia (u.t) | Porcentajes |
| 4.1 Aprendizaje vivencial | 62 | 56 |
| 4.2 Entorno natural | 48 | 44 |
| TOTAL | 110 | 100 |

Tabla 13. Categorías IV “Medio Rural”. Elaboración propia.

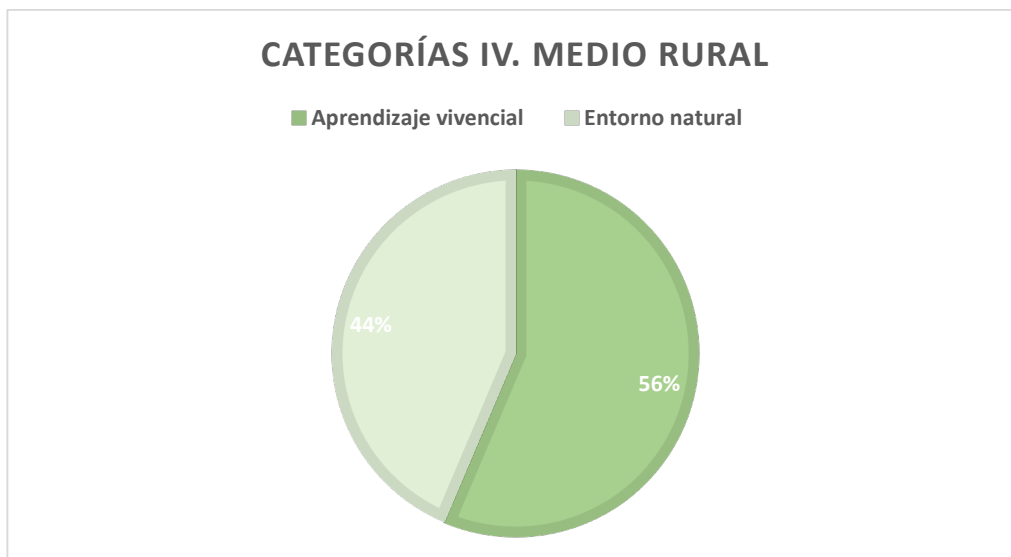


Figura 9. Distribución de las subcategorías de la categoría “Medio Rural”. Elaboración propia.

La categoría IV. “Medio Rural”, referida al medio en el que habita el alumno, es una de las más notorias, ya que cuenta con un 20% de la totalidad y 110 u.t. analizadas.

La subcategoría **4.1 “Aprendizaje vivencial”** abarca más de mitad, un 56% del total de la categoría con 62 u.t. Se destacan aspectos a favor de la escuela rural a las personas con discapacidad visual *“estos colegios eran geniales porque los mezclan por edades y parten de la naturaleza, les enseñan otros valores distintos a los de la ciudad”* (u.t. 27-28). Esto implica que *“Él va a basar todo en experiencias y en vivencias y creo que en el medio rural tenemos más opciones de que él sepa en el entorno que vive”* (u.t. 115-116); *“La metodología es vivencial y manipulativa. Por ejemplo, en otoño las hojas secas las arruga, y eso asemeja ese ruido al color marrón. Un ejemplo más, para identificar el trébol se sienta en el jardín y cuenta las hojitas y si tiene tres es un trébol”* (u.t. 638-640).

El aprendizaje vivencial le facilita adquirir conocimientos del entorno *“nos encontramos al pastor del pueblo, se detiene para que R. pueda conocer cómo es la oveja, el sonido que tiene hace, la textura de la lana”* (169-170); pero a su vez otro tipo de conocimientos como puede ser el braille *“a veces cogemos hueveras de seis ya que el braille tiene seis puntos vamos introduciendo un poco las vocales para que él vaya siendo consistente de los agujeros que hay, con una pelota de pin-pong la coloca la posiciona en la A que es arriba a la izquierda y así trabajo un poco eso”* (u.t. 928-931).

En conclusión, el medio rural *“es un lugar donde aprenden muchas cosas de forma vivencial, a través del aprendizaje experimental, por descubrimiento, les ayuda a crecer personalmente, mejora las relaciones interpersonales y también despierta su curiosidad”* (u.t. 726-728).

Por último, la subcategoría **4.2 “Entorno natural”**, con un 44 % y 48 u.t analizadas. Las informantes de manera indirecta mencionan que *“La escolarización de R. en el CRA ha favorecido la atención tan individualizada que recibe”* (u.t. 1306-1307). A su vez *“A la discapacidad visual, al final, yo creo que aporta todo”* (u.t. 154); *“el entorno cercano en un niño ciego es esencial y el conocimiento que tenga el niño sobre ello, porque esa realidad cercana la va a ir ampliando cada vez más. Su cabeza va integrando lo que está más alejado de él”*, (u.t. 353-355).

En definitiva, *“es tan importante y tenemos que enseñar al niño a que busque esos matices que le van a poner en contacto con la realidad y que además le va a hacer conocerla”* (u.t 378-380) ya que *“la escuela rural la naturaleza tiene un protagonismo especial en el proceso educativo”*(u.t. 738-739).

5. CONCLUSIONES

En este apartado, se exponen de forma clara y resumida las informaciones extraídas de los datos, partiendo de los objetivos específicos para alcanzar el objetivo general y responder a la pregunta de investigación.

En cuanto al primer objetivo específico, **“Descubrir las ayudas que aporta la ONCE al alumnado con discapacidad visual en la escuela rural”**, se ha comprobado en la categoría 3.1 “Materiales” las ayudas de tipo funcional que recibe, *“R. ya cuenta en su clase con la máquina Perkins donde él realiza sus ejercicios de preescritura y ya tiene materiales de prelectura como son el “punt a punt”, “tomillo” o “Braitico” como elementos iniciales. Dentro de muy poco va a tener una tableta digitalizadora que es un periférico de un ordenador que a través de fichas va a poder hacer lo mismo que hacen los niños”* (u.t 416-420); *“hay una serie de cuadernos que vienen las figuras que se*

trabajan en los tres años, él va trabajando con el tacto los puntos de braille y te identifica rápidamente cuál es el cuadrado, el triángulo, el círculo” (u.t 1101-1103), además de ofrecer diferentes servicios como *“área de empleo, deporte, cultura y ocio, tecnología”* (u.t 446-462). En este caso, es destacable la función que realiza la docente de la ONCE con el resto de profesionales ya que se encarga de la coordinación entre todo el equipo educativo *“la organización (...) en el colegio con todas las personas que intervienen ha sido brutal* (u.t. 206)

En relación al segundo objetivo específico **“Describir los beneficios y limitaciones que presenta el medio rural para las personas con discapacidad visual”** el docente preguntaba a la familia *“¿puede haber algo mejor que tu pueblo?”* (u.t 25); y la familia afirma que *“a la discapacidad visual, al final, yo creo que aporta todo”*(u.t 154) ya que *“nos encontramos al pastor del pueblo, se detiene para que R. pueda conocer cómo es la oveja, el sonido que tiene hace, la textura de la lana”* (u.t.169-170); además, *“todos, de una manera u otra, participan en su proceso de enseñanza-aprendizaje no solo dentro de la escuela sino también en el medio”* (u.t.172-173) y *“al final observas la balanza, y gana por goleada el entorno rural; nosotros estamos muy felices”* (u.t. 198-199).

Otro beneficio del medio rural es que la familia como el alumno conocen perfectamente a las docentes o compañeros que están con en el aula, *“soy del mismo pueblo que el niño y conozco a los padres desde siempre, entonces hace que yo conozca a R.”* (1055-1056); *“hablo con su madre y me cuenta qué hace en casa”* (u.t. 1057); *“los niños que ya se conocen del pueblo, con los profesores igual ya que algunos son y viven en el pueblo”* (u.t. 1163-1164), este aspecto implica que *“el resto de compañeros se vuelcan mucho con él, saben cómo deben llevarle, cómo anticiparle las cosas, decirle las cosas verbalmente lo que permite que avance mucho más”* (u.t. 1127-1128).

El tercer objetivo específico pretende **“Conocer las peculiaridades de la intervención docente para lograr la inclusión de personas con discapacidad visual en las escuelas rurales”**. En relación a la inclusión dentro del contexto social, subcategoría 2.3. *“el medio rural en este caso le facilita mucho porque al haber pocos niños es mucho más fácil”* (u.t 623-624), *“R. está adaptado perfectamente al medio, al entorno profesores–compañeros, instalaciones del colegio”* (u.t. 628-629).

La enseñanza del Braille, es uno de los recursos que le va a facilitar la inclusión en la sociedad a largo plazo, *“gracias al Braille va a llegar donde quiera como están llegando en la actualidad muchos compañeros como él”* (u.t 705-706).

Además, la escuela rural, según los datos, *“favorece las relaciones sociales, tanto entre los niños, como entre profes y niños, como entre los propios profes compañeros y también con los familiares de los niños. El clima es cercano y de confianza”* (u.t 743-745).

Cabe destacar que, *“estamos en una escuela inclusiva, donde todos tenemos cabida, donde todos nos sentimos miembros y partícipes y por tanto en el caso de R., él es uno más, así lo vemos y sentimos todos y así lo ve y siente él. Ese es precisamente el objetivo de la etapa de educación infantil”*(u.t 759-762).

Por lo que respecta al **objetivo general** *“Identificar los métodos y recursos con los cuales se atiende al alumnado con discapacidad visual en la escuela rural”*, según los datos se puede constatar el uso de numerosos métodos y recursos en la escuela rural a la hora de atender a alumnos con discapacidad visual. Sumando ambas categorías, metodología y recursos, alcanzan un 64% en total, por lo que se consideran dos elementos relevantes en la educación del niño con discapacidad visual en esta escuela.

Los datos insisten en que *“los recursos que utilizo son muchos”* (803 u.t); además el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumno se basa en las vivencias, partiendo siempre de las oportunidades que aporta el medio *“La metodología es vivencial y manipulativa. Por ejemplo, en otoño las hojas secas las arruga, y eso asemeja ese ruido al color marrón”* (u.t. 638-639); y de los conocimientos previos que R. conoce *“ a partir de sus conocimientos previos. La realidad que R. contempla no puede ser en grandes distancias, él, más que nadie, tiene que partir de lo cercano y conocido. Estar en un sitio como su pueblo le ayuda”* (u.t. 798-800).

Los datos indican que se pretende que se considera valioso que *“el aprendizaje sea contextualizado, es decir, que todo lo que aprende el niño lo tenga a su alcance”* (u.t. 339-340).

Finalmente, es posible dar respuesta a **la pregunta de investigación** *“¿Cómo se atiende educativamente al alumnado con discapacidad visual en la escuela rural inclusiva de la comunidad de Castilla y León?”*, ya que queda constancia de que el escolar cuenta con diferentes profesionales como son PT, AL, ATE, docente de la ONCE y tutora *“El apoyo lo hacemos siempre dentro del aula y delante de los demás niños. Esto nos ayuda a que*

los demás niños observen lo competente que puede ser un niño ciego, aunque sea en edades tempranas” (u.t. 244-246).

Se advierte: *siempre, parto de conocimientos previos de R., de lo que ya conoce y, a partir de ahí ampliamos sus horizontes para su autonomía” (u.t 651-652), con la finalidad de que se produzca una relación entre los conocimientos que posee con la realidad que ha de conocer.*

En relación al currículum, *“que el niño entienda que las tareas escolares que realizan sus compañeros las vamos a hacer, aunque a veces las hagamos de otra manera con material adaptado” (u.t. 289-291).*

Las docentes, a su vez, *“seguimos interviniendo con la familia para que se desarrolle un ambiente familiar competente ya que un niño ciego necesita un ambiente familiar seguro para enfrentar a las dificultades de un entorno más complejo como puede ser un colegio” (u.t. 329-332).*

6. LIMITACIONES

En el presente trabajo se han presentado una serie de limitaciones que han dificultado la investigación. Estas limitaciones se deben a su mayoría a la situación que vive actualmente el mundo debido a la pandemia de Covid-19.

La revisión de la literatura, en su mayoría, se ha realizado a través de fuentes electrónicas, ya que las bibliotecas no permitían el uso de los libros, ni en su interior, ni fuera de ellas, lo que ha requerido una intensa búsqueda para asegurarse de que la información extraída era cien por cien segura. A esta dificultad hay que añadir la percepción de que existe escasa información acerca de la discapacidad visual en la infancia.

Otra limitación se ha relacionado con las entrevistas llevadas a cabo para la recogida de datos. Se han realizado telefónicamente ya que no se podía acudir a los centros educativos a observar en primera persona la labor de atención, en la escuela rural, al alumnado con discapacidad visual.

El uso de este medio para las entrevistas ha impedido a la investigadora observar el lenguaje no verbal de las informantes, lo que podría haber enriquecido los datos; además de poderse poner en duda que la información dada se corresponda realmente con la atención que se da al niño actualmente, como habría permitido una observación directa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. y Viejo-Sainz, R. (2017). *¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación?* Aula Abierta.
- Alberti M. y Romero, L. (2015) *Alumnos con discapacidad visual*. Graó.
- Andrade, P. (2010). *Alumnos con discapacidad visual. Necesidades y respuesta educativa*. Consultado el 15 de enero de 2021 <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/4903cb58-cc7f-404d-9a71-3d2c647fac1f>
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el mundo rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Mira.
- Bernal Agudo, J. L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. Unizar.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Graó.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Cisspraxis.
- Boix, R. y Domingo-Peñañiel, L. (2021). La escuela rural, una mirada intercontinental. *Aula de innovación educativa*, 270, 14-17.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado*, 11(3), 1-26. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Carretero, A. et al. (2002). *El medio rural. Hacia un desarrollo sostenible*. Almería Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones 2002.
- Fernández, M^o. J. (2010). La medida en educación. En S. Nieto (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, pp.559-577. Dykinson.

- Fundación CADAH (2012). *Evolución de la legislación educativa española en cuanto a la Atención a la diversidad*. Consultado el 21 de febrero de 2021. <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/evolucion-de-la-legislacion-educativa-espanola-en-cuanto-a-la-atencion-a-la-diversidad.html>
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana De Educación*, 5 (55), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3919Gallardo.pdf>.
- García, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global : currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva] <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>
- Hernández, I. (2012). *Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social*. *Rastros Rostros*, 14 (27), 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515553>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Holton. J. (2007). The coding Process and its Challenges. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 265-289). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Montiel, M^a.M. (20 de enero del 2021) Métodos para el aprendizaje de la lectoescritura en Braille. *Equipo específico atención alumnado con discapacidad visual de Málaga*. <https://blogsaverros.juntadeandalucia.es/equipoespecificodiscapacidadvisualmalaga/tag/infantil/>
- Nieto, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*. Dykinson.
- OMS (2013). 66^o Asamblea Mundial de la salud. Proyecto de plan de acción para la prevención de la ceguera y la discapacidad visual evitables 2014-2019: Salud ocular universal: un plan de acción mundial para 2014-2019. Consultado el 22 de abril de 2021 https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_11-sp.pdf
- ONCE (2021). *Braitico*. Consultado el 23 de marzo de 2021, <https://educacion.once.es/braitico>

- Pérez Blanco, F.J. (2007). *Escuela inclusiva: un concepto multidimensional*. *P@k-in-Redes*, Revista Digital, 1, 1-8
- Ponce de León, A., Bravo, E., Torroba, T. (2000). *Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente*. *Contextos educativos*, 3 , 315-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201057>
- Quecedo, R. y Castaño, C. *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Consultado el 22 de abril de 2021 <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48130/142-203-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Real Academia Española. (2021). Reproducción. Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/metodolog%C3%ADa>
- Real Academia Española (2021). Reproducción. Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Consultado el 15 de mayo de 2021. <https://dle.rae.es/autonom%C3%ADa?m=form>
- Real Academia Española (2021). Reproducción. Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Consultado el 15 de mayo de 2021. <https://dle.rae.es/comunicaci%C3%B3n?m=form>
- Real Academia Española (2021). Reproducción. Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Consultado el 15 de mayo de 2021. <https://dle.rae.es/contexto?m=form>
- Real Academia Española (2021). Reproducción. Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Consultado el 15 de mayo de 2021. <https://dle.rae.es/recurso?m=form>
- Real Academia Española (2021). Reproducción. Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Consultado el 11 de febrero de 2021. <https://dle.rae.es/escuela?m=form>
- Real Academia Española (2021). Reproducción. Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Consultado el 11 de febrero de 2021. <https://dle.rae.es/rural?m=form>
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, G, Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tójar, J. C. (2010). La investigación cualitativa en Educación. En S. Nieto (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, pp. 403- 424. Dykinson.

8. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- CASTILLA y LEÓN. ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el *II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022*. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa/ii-plan-atencion-diversidad-educacion-castilla-leon-2017-20>
- CASTILLA Y LEÓN. DECRETO 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y establece los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 20 de febrero de 2008, nº 35, pp. 3022-3025. <https://www.jcyl.es/web/jcyl/AdministracionPublica/es/Plantilla100Detalle/1248367026092/1248367026092/1216042610740/Redaccion>
- CASTILLA Y LEÓN. DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 2 de enero de 2008, nº 1, pp. 6-16. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>
- MADRID. Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de abril de 1982, nº 103, pp. 11106 - 11112. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>

- MADRID. Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, nº 238, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- MADRID. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de noviembre de 1995, nº 278, pp. 33651-33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- MADRID. Constitución Española. *Boletín Oficial de Estado*, 29 de diciembre de 1978, nº 311, pp. 29313-29424. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)).
- MADRID. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre 2002, nº 307. pp. 45188-45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- MADRID. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, nº 295, pp. 97858- 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

9. ANEXOS

ANEXO 1: ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aproximación conceptual.

Tabla 2. Clasificación de la discapacidad visual.

Tabla 3. Líneas estratégicas a seguir

Tabla 4. Configuración sistema braille

Tabla 5. Técnicas y metodologías para el aprendizaje de la lectoescritura del braille.

Tabla 6. Principales características de la metodología cualitativa.

Tabla 7. Definición de categorías y subcategorías.

Tabla 8. Categorías por frecuencias y porcentajes.

Tabla 9. Categorías y subcategorías por frecuencias y porcentajes.

Tabla 10. Categorías I “Metodología”.

Tabla 11. Categorías II “Contextos”.

Tabla 12. Categorías III “Recursos”.

Tabla 13. Categorías IV “Medio Rural”.

ANEXO 2: ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Noticia extraída del Diario de Ávila.

Figura 2: Diagrama de barras sobre el N° de CRAs en Castilla y León en 2020/21.

Figura 3: Análisis de los datos.

Figura 4. Árbol de indización.

Figura 5. Distribución de las categorías.

Figura 6. Distribución de las subcategorías de la categoría “Metodología”.

Figura 7. Distribución de las subcategorías de la categoría “Contextos”.

Figura 8. Distribución de las subcategorías de la categoría “Recursos”.

Figura 9. Distribución de las subcategorías de la categoría “Medio Rural”.

ANEXO 3: ENTREVISTAS ANALIZADAS

Entrevista a la MADRE DE R. 2 de marzo de 2021

E: Hola.

I: Hola Lucia

E: ¿Qué tal?

I: Bien, ¿Y tú?

E: Bien, acabo de dejar. R. en las clases extraescolares de música y de inglés.

I: En primer lugar, gracias por ayudarme y formar parte de este trabajo.

E: Nada ya ves tú, yo encantada de dar visibilidad a este tema y todo lo que pueda hacer, lo haré, como me ayudaron a mí en su día.

I: Bueno, pues vamos a empezar con la entrevista. La primera pregunta es **Como he podido observar su hijo está escolarizado en un centro rural, más concretamente en un C.R.A ¿Qué le llevó a tomar esta decisión?, y ¿Con qué intención ha matriculado a R. en este centro?**

E: Bueno, pues esto viene de largo. Nosotros antes vivíamos en Madrid y queríamos un cambio de vida por lo que nos vivimos a vivir al pueblo y decidimos tener un hijo ya que era la mejor manera de criarle. Además, mi chico estudió siempre en el centro del pueblo, aunque luego se fue a Madrid a trabajar. Este siempre me hablaba de su infancia y en ocasiones me daba envidia de las experiencias que vivía por ejemplo **ir en la bicicleta al colegio, tienes un huerto en el colegio, la amistad que tiene a día de hoy con sus compañeros** y yo en Madrid eso no lo he tenido nunca ya que iba del cole a casa y de casa al cole, no tenía esa libertad como la tenía él y yo era lo que quería para R.

Entonces, una de las primeras preguntas a los dos meses cuando nos enteramos de la noticia, la primera pregunta que le hice a la especialista de la ONCE fue ¿que si nos teníamos que ir a la ciudad para que él estudiará en un sitio mejor? Y me contestó, **“¿puede haber algo mejor que tu pueblo?”**. Y le dije “ahora mismo, pienso que no, pero la verdad que estoy tan perdida en este tema que no sé lo que tengo que hacer. Me afirmo que **estos colegios eran geniales porque los mezclan por edades y parten de la naturaleza, les enseñan otros valores distintos a los de la ciudad**. Y por eso, nos decidimos a quedarnos y tenerlo casi al lado de casa.

I: ¡Qué historia tan bonita! Bueno la pregunta dos es **¿Cómo es la relación que tienes con su hijo? Explicame a través de los hechos y/o evidencias más significativos de su día a día como usted te relacionas con él.**

E: Pues **me comunico normal ya que se comunica verbalmente**, además habla muy bien ya pronuncia la “r” perfectamente, habla como un adulto. **Esto implica que puedas tener**

35 conversaciones con él como si fuera un adulto. Además, tiene una imaginación que
36 facilita que te cuente sus historias, películas... y te quedas alucinada de la imaginación
37 que tiene y lo bien que se expresa.

38 Para nosotros es muy fácil la comunicación, ya que aprendió a hablar en el confinamiento
39 cuando tenía dos años y poco; y anteriormente se comunicaba con gestos que realmente
40 asombra que un niño ciego se comunique de esa manera, a través de los gestos, pero él lo
41 hacía; el señalaba lo que quería, se señalaba a sí mismo, me señalaba a mí como mamá,
42 es decir, se hacía entender perfectamente con gestos. Es verdad que te llamaba la atención,
43 pero él aprendió así. Y, ahora que habla, pues, tan normal: si quiere agua, él dice “Mamá
44 dame agua”, como cualquier persona adulta.

45 I: A nivel lingüístico, ¿Crees que está por encima, a lo mejor, de un niño de tres años?

46 E: Sí, sí, perfectamente. Él pronuncia la “r” perfectamente, él no dice, por ejemplo “Yo
47 sabo” como dice mi sobrino de 5 años, sino que dice “yo sé”. Habla en pasado, presente
48 y futuro perfectamente. La verdad que en ese aspecto está un poco más adelantado de lo
49 normal.

50 Tenemos AL porque pedimos AL y PT por si no nos ofrecían a la ATE, como hasta el
51 último momento se desconoce. Se pidió a la AL no porque la necesitará sino para que
52 estuviera más acompañado.

53 I: Pero, aunque no necesite a la AL, esta le aporta recursos que le permite estar más
54 avanzado.

55 E: Eso es... es que es así. Yo se lo noto, cuando dice la “r” parece un ruso porque la
56 pronuncia mucho y seguro que lo han trabajado en el aula. Conceptos que yo no le puedo
57 enseñar que se me pueden escapar porque no tengo ni idea porque yo estoy aprendiendo
58 día a día con él, con las pautas que me dan, al final... con la experiencia de tener un niño
59 así.

60 I: Perfecto, la tercera pregunta es **¿R. tiende a ser autónomo en el hogar? En caso**
61 **afirmativo, ¿Qué pautas sigues para que realice actividades de manera autónoma**
62 **en el hogar?**

63 E: Él se maneja como quiere por casa, me dice “Mamá me voy al salón”, y el solo se va
64 al salón. Autónomo como tal no lo es, por ejemplo, para ir al baño que ya hace pis y caca
65 en el váter, él me dice “Mamá me hago pis” y yo le acompaño. Él en casa es mi guía, yo
66 le dije “Llévame tú al baño” o hacemos ejercicios de “Llévame a...” y me lleva, es decir,
67 me lleva a los sitios para yo saber si sabe o no orientarse en casa. A la hora de ir al baño,
68 apoya su culete en la taza, se baja la parte de debajo de la ropa el solo, se sienta el solo,

69 pero a la hora de subírselo sí que tiene la intención, pero no es capaz de subírselo y ahí
70 estoy yo. Si él quiere agua, él busca su botella de agua, pero en el caso que se haya movido
71 por cualquier motivo, yo le digo donde está, pero si no la encuentra pues le ayudo.

72 **Autónomo no es, pero sí que tiene intención de ello y yo creo que lo va a conseguir.**

73 **I:** Y las pautas que sigues son simplemente, dar pautas verbales partiendo de la
74 comunicación.

75 **E:** Sí, claro, se parte de la comunicación. Por ejemplo, cuando busca algún muñeco en el
76 sofá, me pregunta donde está y yo de manera verbal se lo explico, “El muñeco está en el
77 sofá”, él solo se sube al sofá, se sienta y lo encuentra. Además, los conceptos de arriba-
78 abajo, izquierda-derecha, dentro-fuera los maneja perfectamente, pues nos comunicamos
79 con él y él con nosotros y consigue las cosas y si no las encuentra pues ya se las facilito
80 yo. A mí ya me pregunta “Mamá, ¿Por qué tú encuentras todo y yo no encuentro nada?

81 Y yo le digo “Mi madre me ha enseñado a buscar, si no lo encuentras la primera vez no
82 vale tirar la toalla, sino seguir buscándolo” Sí es verdad, que cuando no encuentra algo
83 fácilmente empieza a decir ayúdame, pero la verdad que le sale solo buscarlo por sí solo.

84 **I:** Perfecto, la cuarta pregunta es **Todos los niños necesitan expresar sus emociones y**
85 **frustraciones de diversas formas. En el caso de R., ¿Cómo suele manifestarlas?**

86 **E:** Las manifiesta en forma de queja, “Mamá no me gusta esto, Mamá no quiero esto” y
87 ahora llora, o sea, antes no lo ha hecho y ahora sí. Él llora porque piensa que así lo va a
88 conseguir, pero él lo comunica perfectamente.

89 **I:** ¿Y tiende a frustrarse mucho?, en el caso anterior que me has contado si no encuentra
90 algo y te dice mamá ¿y tú por qué sabes buscarlo?, ¿ahí ves que se frustra el niño porque
91 no es capaz de conseguir lo que él quiere?, ¿o no?

92 **E:** No, él se frustra después de un rato de que lo intenta y lo intenta y lo vuelve a intentar
93 y no le sale. A lo mejor se frustra a la tercera o cuarta vez de intentarlo. Él sabe que tiene
94 que seguir buscándolo, pero si no dice: ”mamá, ¿por qué no lo encuentro?, ayúdame, por
95 favor, ayúdame”. Y ahí sí que veo que se frustra porque veo que lo intenta y no lo
96 encuentra. Pero no se frustra a la primera de cambio.

97 **I:** Y las emociones positivas como puede ser la alegría, ¿cómo las muestra?

98 **E:** Hace sonidos de felicidad como “Ayyy”, sonriendo; ahora mismo le estamos
99 enseñando a sonreír porque al final es algo visual, aunque sale solo, en estas personas,
100 no. Yo le digo, pero si estas feliz tienes que sonreír, y le hago el gesto con las manos. Por
101 ejemplo, cuando le hago una foto él no sabe que tiene que sonreír o posar como hacemos

102 nosotros y entonces le digo “R. te tienes que poner así” y con que se lo digas una vez, lo
103 entiende.

104 También, pega saltitos, salta, cuando está contento o se emociona, pues salta, y él las
105 reconoce, dice “Mamá es que me emociono” Y, en ocasiones, aletea, son cieguísimos que
106 son estereotipias que no llegan a nada más, porque yo me he estado informando porque
107 estaba algo preocupada cuando aleteaba porque pensaba que era síntoma de un TEA,
108 Asperger, y te preocupas e intentas informarte y buscar, preguntas a la ATE, a la docente
109 de la ONCE pues al final resultan ser unas estereotipias. Él se emociona y aletea sus
110 manitas y fin. Si tiene algo con que apoyarse pues pega saltitos. También, te abraza fuerte,
111 dice “Estoy contento” y te abraza fuertemente.

112 **I:** Bueno, la quinta pregunta es **En tu perfil de Instagram he podido observar cómo**
113 **promovéis que R. conozca el propio medio en el que vive, ¿Qué pensáis que aporta**
114 **el conocimiento de este medio rural a R.? ¿Y a su discapacidad visual?**

115 **E:** Al final son experiencias. Él va a basar todo en experiencias y en vivencias y creo que
116 en el medio rural tenemos más opciones de que él sepa en el entorno que vive, por
117 ejemplo, el ir andando a comprar el pan, en Madrid seguramente tendríamos que ir en
118 coche, le montaría en él e iríamos y para él eso es desplazarse por arte de magia. Nosotros
119 aquí vamos andando, él ya sabe que la panadería está al lado de la farmacia y asimila que
120 la farmacia está ahí, que oye a la vecina que le saluda diciéndole “Buenos días R.”, él
121 poco a poco se va ubicando y yo que le voy contando absolutamente todo, es decir, se lo
122 voy verbalizando, cada paso que damos, el escalón que se puede encontrar, si hay una
123 rampa, el badén, si hay un bache,
124 si la pared que vamos a tocar está llena de musgo lo cual le viene perfectamente para
125 orientarse donde está, que oye la fuente... La verdad, que siempre procuro ir, en este caso
126 a por el pan, ir siempre por la misma calle, no le cambio para que él no se desoriente. Eso
127 la verdad que lo tenemos muy interiorizado y lo hago yo como el papa.

128 Al final la naturaleza te enseña tantas cosas, por ejemplo,
129 no se si viste el vídeo del museo de las abejas.

130 **I:** Sí, lo vi. El que más me llamó la atención fue el del gallinero.

131 **E:** Si el del gallinero. Nosotros tenemos gallinas, pues él nos acompaña. Él abre la puerta,
132 vamos, yo le abro el cerrojo, pero él se maneja perfectamente, coge su cubo que siempre
133 lo coloca en el mismo sitio y se va al cajón de los huevos, los coge y luego los va
134 guardando en la huevera. Cuando llegamos a casa, los lava y ya después hacemos alguna
135 comida con ellos como puede ser una tortilla o los vendemos. Aquí sigue el proceso que

136 lleva el huevo, es decir, desde que la gallina pone el huevo hasta que se venden o se come
137 en tortilla.

138 Con el museo de las abejas igual, desde que se polinizan en la flor hasta que hacen la
139 miel. Siempre procuro que aprenda y siga paso a paso el proceso y creo que aquí en el
140 pueblo tenemos más opciones que en Madrid.

141 **I:** También, me llamó mucho la atención un vídeo que subisteis en el que íbais al campo
142 y se cayó en la hierba y dijo “Mamá, mira como hierba verde como las vacas”, la verdad
143 que me llamó mucho la atención.

144 **E:** Si, si, ahora siempre que se cae en la hierba dice “ Nada, es que quería comer hierba
145 como una vaca”.

146 Como no paramos de hablarle, por ejemplo, el otro día que se le rompió una pelota que
147 vibraba porque se habían roto las pilas, ¿cómo llegas ahí?, pues le cuentas lo que ha
148 pasado, porque además él pregunta todo ¿Y por qué?, ¿Qué ha pasado? ¿Y cómo es la
149 pila?, al final le hablas como si fuera una amiga porque él quiere saberlo todo.

150 Ahora dice mucho “pero a ver, mami, explícamelo” y le explicas todo: cómo ha pasado,
151 por qué ha pasado y la manera que hay para solucionarlo.

152 Él tiene un interés por todo impresionante.

153 **I:** Y a la discapacidad visual, ¿qué crees que aporta el medio rural?

154 **E:** A la discapacidad visual, al final, yo creo que aporta todo.

155 Por ejemplo, nosotros salimos al balcón y jugamos a ver qué se oye, él sabe si suena la
156 fuente que la tenemos al lado de casa, los pájaros, etc. Un día cuando fuimos a Madrid,
157 porque mi familia es de allí, a los días de estar allí me dijo “mamá, aquí no hay pájaros”
158 y le dije ”sí que hay, pero no se oyen con el ruido de los coches, de la gente...” al final
159 se le escapa. Yo creo que aquí se le agudiza mucho el oído.

160 **I:** Trabajáis el resto de los sentidos, ¿no?, el oído y el tacto, sobre todo, ¿no?

161 **E:** Si claro, además tenemos todo más a mano, tenemos más tiempo, en cambio, en
162 Madrid es todo más rápido, a la locura, la gente tampoco es tan servicial, ¿no? ¿por qué?
163 no lo sé, así no... porque no tiene tiempo. Entonces, no hay nadie que te hable por la calle
164 y te hable... y en cambio, aquí sí; por ejemplo, el otro día nos encontramos al pastor del
165 pueblo y se paró con sus ovejas para que R. pudiera tocarlas. Y, aspectos, como montar
166 en autobús o en tren ya lo haremos, pero es lo único que no podemos hacer aquí.

167 **I:** A la conclusión que llegas es que el propio medio en el que vive R. facilita la inclusión
168 en la sociedad, en este caso rural.

169 A lo que te referías tú, nos encontramos al pastor del pueblo, se detiene para que R. pueda
170 conocer cómo es la oveja, el sonido que tiene hace, la textura de la lana, y
171 así al final todos del pueblo están participando para que R. se incluya en la sociedad,
172 aprenda, es decir, que todos, de una manera u otra, participan en su proceso de enseñanza-
173 aprendizaje no solo dentro de la escuela sino también en el medio.

174 E: Eso es, las pequeñas cosas. Por ejemplo, el otro día un hombre del pueblo fue a por
175 setas y encontró una seta gigante. Él llamó a la puerta de mi casa para decirme que quería
176 enseñarle esa seta a R. porque él en toda su vida no había visto una igual. Y se acordó de
177 mi hijo para enseñársela porque seguramente no vuelva a ver una seta tan grande como
178 esta.

179 I: Al final se implican todos en la enseñanza de R.

180 E: Sí, todo el mundo. Tenemos una vecina que hace jabones y siempre que entramos al
181 portal de la casa dice “¡qué bien huele!” y esta un día le escuchó y salió para decirle que
182 estaba haciendo jabón de canela y que si quería venir a verlo; estuvimos en su casa
183 tocando el jabón, lo estuvo oliendo, se lavó las manos, y luego ese olor del descansillo
184 del portal, lo tenía en sus manos y es...

185 Está todo el pueblo volcado en él y es de agradecer.

186 I: Cada persona tiene unos conocimientos determinados, refiriéndome de nuevo al pastor,
187 un ganadero tiene unos conocimientos concretos sobre los animales que se los puede
188 transmitir a R. para que conozca sobre ello o la persona que trabaja en la tienda le puede
189 enseñar la identificación de diferentes frutas a través del tacto o el olfato o por ejemplo
190 el simple hecho de comprar y vender, es decir, el manejo del dinero.

191 E: Sí, sí, totalmente de acuerdo. Yo, cuando estoy con mi sobrino, que es de Madrid, nos
192 dijo hace unos días “no tenemos limones, hay que ir a la tienda” y R. le contestó “¿cómo
193 a la tienda?, habrá que ir al árbol a cogerlos”. Son pequeñas cosas que no se dan
194 importancia y hasta que no estás con un igual de esos detalles. R. está acostumbrado a
195 recoger sus tomates del huerto, ahora que los estamos plantando, es decir, observa todo
196 el proceso, y en cambio un niño de ciudad como puede ser mi sobrino, solo ve que va al
197 supermercado a comprar un tomate.

198 Al final observas la balanza, y gana por goleada el entorno rural, nosotros estamos muy
199 felices. Si el día de mañana se tiene que ir a estudiar a Madrid, su padre lo hizo igual y
200 buscar aquellas herramientas a las que aquí no tenemos acceso.

201 De momento, aquí le estamos mostrando todo lo que esta en nuestras manos, todo.

202 **I:** Y, para concluir, **En tu opinión, ¿la coordinación entre todos/as los/as docentes que**
203 **trabajan con R. es correcta? ¿Qué resaltarías de su trabajo?**

204 **E:** La verdad que **sí están coordinadas**. La verdad que es el segundo paso que damos,
205 porque ya estuvo en la guardería, y en ella se organizaron con la de atención temprana.
206 Durante un tiempo necesitó un psicoterapeuta, la **organización** fue perfecta pero ahora **en**
207 **el colegio con todas las personas que intervienen ha sido brutal**. Creo que también tiene
208 mucho que ver con la **docente de la ONCE**, esta mueve Roma con Santiago para que **no**
209 **falte de nada**, tiene muchísima experiencia, no deja pasar ni una, por ejemplo, con la **ATE**,
210 con la primera que iba acudir nos llamó el día que iba a empezar el colegio y nos dijo que
211 no venía porque estaba muy lejos de su casa y no le interesaba la oferta. Para solucionarlo
212 la docente de la ONCE metió presión a la orientadora y a los tres-cuatro días consiguieron
213 una ATE que es la actual. **Es una persona que, si hay problemas, busca las soluciones.**

214 La docente de la ONCE ha tenido mucho que ver, y en ese aspecto, estoy despreocupada,
215 pero tampoco es mi papel ya que hay gente encargada de ello. De momento, estamos
216 teniendo mucha suerte, **al final tenemos ATE, AL, PT, a la tutora... más ayuda no**
217 **podemos tener y en ese aspecto estamos muy felices porque se ha hecho buen trabajo.**

218 **I:** Vamos, que lo que resaltarías de su trabajo es la coordinación que tienen partiendo de
219 la docente como centro de la coordinación.

220 **E:** Sí. Si hay algún problema, R. ha tenido unos días que no ha querido ir al colegio y nos
221 parecía raro y realizaba un llanto de auxilio. **Pues la docente de la ONCE se ha encargado**
222 **de hablar con la orientadora, y esta se ha encargado de hablar con la ATE y la tutora y**
223 **saber que realmente qué estaba pasando y realmente entre ellas tienen muy buena**
224 **comunicación.** Yo en este aspecto estoy tranquila,

225 **a mí me informan, me hablan, yo pregunto todos los días a la salida, pregunto qué tal**
226 **todo, si tengo alguna duda me responden**

227 Estamos muy contentos de haber tomado esa decisión la verdad.

228 **Entrevista a la DOCENTE DE LA ONCE. 8 de marzo de 2021**

229 **E:** Hola, buenas tardes.

230 **I:** Hola, ¿Qué tal?

231 **E:** Bien. Cuando quieras comenzamos con la entrevista.

232 **I:** La primera pregunta sería **¿En que ámbitos abarcas el trabajo con R.?**

233 **E:** El modelo de la ONCE que lleva implantado muchos años parte de prácticamente de
234 la **ley de integración que aboga por una inclusión educativa**, el cual es el ámbito que nos
235 movemos.

236 Los ámbitos en los que nos movemos son el entorno familiar, muy importante en las
237 primeras edades, trabajamos con los niños y en este caso concreto desde que él es bebé,
238 el entorno social y el educativo que es en el que nos encontramos ahora.

239 I: En relación al ámbito educativo, ¿Me puedes dar algo más de información?

240 E: En el entorno educativo es muy importante que entiendas que nuestro trabajo se
241 desarrolla siempre en toda el aula. Intentamos que las áreas específicas que se aborden
242 delante de sus iguales, con la idea de que los demás niños vean en esos
243 aprendizajes el primer principio que es la inclusión, es decir, todos aprendemos, pero
244 algunos lo hacemos de manera diferente. Importante: que el apoyo lo hacemos siempre
245 dentro del aula y delante de los demás niños estos nos ayudan a que los demás niños
246 observen lo competente que puede ser un niño ciego, aunque sea en edades tempranas.

247 A nivel educativo, hay que destacar no solo este aspecto sino también el trabajo con el
248 profesorado, es decir, nosotros trabajamos con el equipo psicopedagógico y de alguna
249 manera prestamos asesoramiento y formación al resto de profesionales que intervienen
250 con R. ya que no siempre algunos de ellos han tenido la ocasión de trabajar con algún
251 niño ciego, y siempre hay algunas especificidades que deben conocer, no simplemente el
252 braille sino algunas técnicas relacionadas con la orientación y la movilidad, en fin, una serie
253 de cosas que es importante que la comunidad educativa conozca.

254 I: En relación a la pregunta inicial, ¿los tres entornos tienen que estar coordinados?

255 E: En principio, sí. Es lo deseable,
256 aunque el entorno social es lo más complejo.

257 El entorno familiar y educativo casi siempre van unidos, porque finalmente la relación
258 con los padres con el centro educativo a través de los tutores es favorable. El entorno
259 social, dado que estamos en una escuela rural y en un pueblo pequeño... esa relación sí
260 se da.

261 Pero esa relación del ámbito social viene trabajada antes de que el niño llegue a la escuela
262 como es en este caso. Por ejemplo, el ayuntamiento se puso en contacto con nosotros ya
263 que es sensible a las necesidades no actuales, pero sí futuras del niño. Quería conocer
264 infraestructuras: cómo era la adaptación de carteles en braille, cómo habría que adaptar
265 las instalaciones municipales para poder contar con ese tipo de adaptación.

266 Casi siempre la demanda social puede venir de muchas vías, en este caso puede ser
267 demandada por el colegio ya que puede tener actividades relacionadas con
268 la divulgación en relación a cómo debemos actuar si tenemos una persona con
269 discapacidad visual.

270 En este caso concreto, antes de la entrada de este niño en el colegio, se ha dado el paso.
271 Ya se había trabajado con el entorno destacando que se abrió la guardería municipal para
272 tres niños, uno de ellos R., con la coordinación entre el Ayuntamiento y la Diputación
273 para el programa de guarderías que es “Crecemos” porque llevaba unos cursos cerrada.
274 I: Perfecto, la segunda pregunta es **A la hora de la adquisición de rutinas y de su puesta**
275 **en marcha, ¿qué pasos sigues?, ¿cómo lo realizas?**
276 E: Me gusta mucho esta pregunta en relación con las rutinas ya que las personas ciegas
277 necesitan algo muy importante, que es el orden. Este orden es el que entendemos como
278 el orden de los objetos puesto que un objeto si no tiene un lugar concreto y no vuelve a
279 ese lugar, es muy difícil de encontrar. Hay que entender que todos los niños tienen que
280 aprender a través del modelo o imagen, pero también de la rutina. En el caso de R.
281 trabajamos muchas áreas, pero de manera sistemática y continua. Empezamos con la
282 primera que la llevamos trabajando con él desde bebé que es el desarrollo madurativo y/o
283 evolutivo. Mi papel, que en este caso sí lo sé, es conocer el desarrollo normalizado de un
284 niño ciego que en la comparación con los niños videntes pues existe evidentes diferencias.
285 Para trabajar el desarrollo evolutivo infantil contamos con diferentes escalas concretas de
286 desarrollo como puede ser la escala leugard partiendo como guía de desarrollo una escala
287 del desarrollo de un niño ciego. En estas escalas se trabajan partiendo del lenguaje, área
288 cognitiva, psicomotriz.
289 Otra parte del trabajo que hacemos constante es el curriculum escolar que el niño entienda
290 que las tareas escolares que realizan sus compañeros las vamos a hacer, aunque a veces
291 las hagamos de otra manera con material adaptado.
292 Lo que más se conoce en relación al curriculum es la adquisición de la lectoescritura del
293 Braille, por la edad que tiene R. junto con el único compañero de etapa, es decir, de tres
294 años, se encuentran en el inicio de esta, ahora mismo estamos en los primeros contactos.
295 Con mis apoyos vamos trabajando un poquito el braille. En estos momentos estamos
296 utilizando un método de aprendizaje de braille que se llama “Braitico” que ha sido
297 divulgado recientemente y une la lectoescritura en Braille (que es aprendizaje lento y
298 costoso) con las nuevas tecnologías. En el cole también contamos con materiales como
299 son el método “Tomillo” que es conocido por las personas que hemos trabajado con niños
300 ciegos y el “Punt a Punt” que se creó en Barcelona y también es usado y divulgado en los
301 últimos años. Pero, la verdad, que el más elaborado y más actualizado es el “Braitico”.
302 También en estas formas de rutinas está el trabajo que realizó en cuanto a la autonomía,
303 es decir, las habilidades de la vida diaria como pueden ser aprenderse a ponerse el abrigo,

304 a quitárselo. En este centro en concreto a calzarse y descalzarse que es una medida frente
305 al Covid-19 que implica que los niños tengan calzado específico en el cole. Lo primero
306 que hacen al llegar al colegio, es ponerse sus zapatos “del cole” y dejar los que traían de
307 la calle en la entrada donde se ha habilitado un lugar.

308 Y la parte más específica aún, es la de la orientación y movilidad, es decir, los niños
309 ciegos tienen que aprender unas técnicas específicas para poderse mover de manera
310 segura e independiente, pero recalcando de forma segura. Él es muy pequeño pero ya lo
311 estamos iniciando a través de la técnica del “inabelente”, la cual tiene que hacerse por esa
312 persona que conozca la técnica y consiste en que el niño va detrás de la guía vidente, en
313 este caso soy yo y tiene que ir pendiente de las señales que le hago como guía vidente sin
314 decirle nada verbalmente, por ejemplo, vamos caminado y yo le pongo mi brazo detrás
315 de mi cuerpo, eso implica que se tiene que poner detrás de mí porque vamos a pasar por
316 un sitio estrecho o por una puerta. Otra forma tracking o seguimiento de superficie por
317 ejemplo hacemos que el niño haga seguimiento de la pared para conocer el perímetro de
318 la clase, ya se la va conociendo, pero es un aula amplia y dinámica lo que se complica un
319 poco para niños como él.

320 El inicio a las TIC estamos en el inicio, pero como forman parte de nuestro mundo... sí
321 se trabajan con el niño, pero ahora no de manera sistemática.

322 Los niños no tienen la misma patología de base, pero las patologías visuales sí que tienen
323 implicaciones por ejemplo algunos niños tienen que acudir a los oftalmólogos para revisar
324 tensiones oculares, entonces poco a poco le vamos dando significado, en el caso que nos
325 ocupa R. sí percibe la luz y las sombras, por ejemplo, el sol, si la luz es muy intensa, esto
326 implica que no sea ciego, él tiene una ceguera funcional. Poco a poco le vas dando sentido
327 para que él se ajuste a la propia discapacidad.

328 Como te digo todo tiene que ser tratado como un niño de tres años recién cumplidos ya
329 que es de final de año. Y, también seguimos interviniendo con la familia para que se
330 desarrolle un ambiente familiar competente ya que un niño ciego necesita un ambiente
331 familiar seguro para enfrentar a las dificultades de un entorno más complejo como puede
332 ser un colegio.

333 En esto se parte como inicio de un aprendizaje que poco a poco se convierte en rutina.

334 **I:** De acuerdo, la tercera pregunta es **¿Cuáles son los recursos que utilizas con R.?,**
335 **¿Utilizas recursos que te aporta el medio en el que vive? En caso afirmativo, ¿Puedes**
336 **decirme cuáles son y explicarme su uso dentro del aula?**

337 E: En educación siempre partimos de lo que el niño conoce, es decir, de lo conocido a lo
338 desconocido dentro de su entorno. En el caso de los niños ciegos, necesitamos sí o sí que
339 el aprendizaje sea contextualizado, es decir, que todo lo que aprende el niño lo tenga a
340 su alcance;

341 por ello partimos de la realidad más cercana de él, por ejemplo, de los animales que ha
342 escuchado, ha tocado de su entorno... porque en el ejemplo que te pongo él no podrá
343 tocar seguramente un león, este va a conocer a realidad de un león o bien porque le
344 presentemos un modelo o porque le hagamos paralelismos con otro tipo de animales.

345 En este caso necesitamos mucho en conocimiento del entorno,
346 además la visión nos permite a los videntes saber lo que está fuera de nuestro alcance
347 pero es el único órgano que hace eso, aunque siendo verdad que el oído nos permite oír
348 cosas que están alejadas es un sentido que no es global, no nos da toda la información, en
349 cambio, la vista sí, es decir, miramos y vemos todo lo que nos rodea y el oído no, por
350 ejemplo, si escuchamos un claxon no sabemos si es de un coche o un camión, si este es
351 grande, pequeño, amarillo, etc. no nos da toda la información; necesitamos partir de lo
352 cercano.

353 Al contrario de lo que pueda parecer, el entorno cercano en un niño ciego es esencial y el
354 conocimiento que tenga el niño sobre ello, porque esa realidad cercana la va a ir
355 ampliando cada vez más. Su cabeza va integrando lo que está más alejado de él, pero
356 siempre partiendo de lo cercano, es decir, de lo que toca, oler, escuchar. Toda la
357 información que le llega la va integrando y la utilizará.

358 Es verdad que si me preguntas qué hacemos ahora, te tengo que decir que estamos
359 condicionados por el tema covid pero siempre que se puede pues hacemos cosas, por
360 ejemplo, este colegio está trabajando el proyecto de las abejas, en este pueblo hay un
361 museo de las abejas que yo lo conocí hace unos años por una niña ciega de un pueblo de
362 al lado, se acercó el señor del museo con un panal como portátil entre cristales. Yo viendo
363 que íbamos a tratar este tema y el museo estaba cerrado y hablando con la familia se ha
364 tenido la suerte que le abran el museo a R.

365 él ha podido tocar la vibración de las abejas, saber que el movimiento de la abeja en los
366 panales provoca calor y sentirlo y percibirlo, además de eso tocó lo que pudo, se le
367 permitió oler y probar como la miel y ahí es como te das cuenta que esa es la manera de
368 aprender. ¿Ha quedado claro?

369 I: Sí, veo que intentáis hacer mucho aprendizaje vivencial con el niño.

370 E: Sí, **el aprendizaje vivencial**, cuando yo hablo con los profesores, nosotros la teoría la
371 conocemos, conocemos un niño ciego tiene que desarrollar el oído, el tacto, el gusto, el
372 olfato, pero hay a veces que a nosotros como videntes se nos escapa ese tipo de
373 información porque tenemos una preeminencia sobre lo visual, por tanto, muchas veces
374 lo mejor es acercar al niño a la realidad que tiene que estudiar porque hay incluso cosas
375 que a nosotros se nos puedan escapar. **El olor de las cosas, los videntes solo lo tenemos**
376 **para las grandes cosas y de repente un niño ciego te puede reconocer a ti por el olor o**
377 **puede reconocer cosas con un simple matiz que no damos importancia.**

378 **Por este motivo, es tan importante y tenemos que enseñar al niño a que busque esos**
379 **matices que le van a poner en contacto con la realidad y que además le va a hacer**
380 **conocerla.** Es fundamental y sobre todo esencial en estas etapas en una escuela como esta
381 que es pequeña de número de niños que además está en un pueblo que se conocen todos,
382 pues claro, **las experiencias que le da a un niño como R. son muy importantes y le dotan**
383 **de mucha autonomía porque él va conociendo ese espacio y lo va controlando.** No se
384 puede decir que es completamente autónomo porque entre muchas cosas, un niño con tres
385 años no puede serlo, pero el conocer su entorno de la manera que lo conoce le ayuda
386 muchísimo.

387 E: Perfecto. La cuarta pregunta es **Desde su perspectiva como docente de la ONCE ,**
388 **¿La enseñanza del Pre-braille le va a facilitar la inclusión integra dentro del aula?**
389 **Y a largo plazo, ¿El sistema braille le permitirá una inclusión correcta y plena en la**
390 **sociedad?**

391 I: **En relación a la primera pregunta sí.**

392 **El braille es un código de lectoescritura,** es decir, es igual que lo que hacemos nosotros
393 con la grafomotricidad unos trazos haciendo unas formas y eso le damos el significado
394 que es la letra, por ejemplo, la a. R. está aprendido que la combinación de esos puntos
395 que es en lo que consiste el braille y dentro de las combinaciones entramos una que es la
396 a, otra la b, etc. lo va aprendido más o menos al tiempo, digo más o menos porque ahora
397 estamos en el inicio. Es verdad, como sabes que el braille se percibe con los dedos índice
398 y corazón, y estos en un niño de tres años son pequeños, pero poco a poco vamos
399 reconociendo no letras, es decir, no asocia letras al fonema, pero sí ciertas combinaciones,
400 como puede ser que te diga qué puntos faltan o al igual que hacemos con los niños en la
401 técnica de la lectoescritura, más de lectura, él ya sabe que tiene que leer con ambas manos,
402 que tiene que empezar arriba y dirigir su mano hacia la derecha, bajar de línea y volver a
403 la derecha. **El futuro del braille es totalmente inclusivo,** date cuenta que los libros de texto

404 se pueden adaptar a braille y él va a contar con ellos. Es verdad que en la etapa de infantil
405 trabajamos con materiales mas específicos como el Braitico
406 porque los métodos que se utilizan en esta etapa se basan en imágenes como puede ser
407 láminas que se basan en buscar algún elemento: al ser tan visual no podemos adaptarlo y
408 no nos sirve para los aprendizajes que tiene que hacer para la lectoescritura. Lo que sí
409 hacemos es llevarlo al tiempo, es decir, si se estamos trabajando un barrido horizontal, R.
410 también lo trabaja, pero lo hace con puntitos.

411 Es fundamental para la adquisición de la lectoescritura y esta en braille es una puerta a la
412 cultura, es decir, es el acceso a la cultura en personas ciegas además sabiendo que el
413 braille es un código universal, es decir, que le va permitir estudiar con este código
414 cualquier idioma, asignatura, aunque es verdad las nuevas tecnologías vienen muy
415 fuertes, entonces apostamos a que empiecen con ellas. Pero, en este momento,
416 R. ya cuenta en su clase con la máquina Perkins donde el realiza sus ejercicios de
417 preescritura y ya tiene materiales de prelectura como son el punt a punt, tomillo o Braitico
418 como elementos iniciales. Dentro de muy poco va a tener una tableta digitalizadora que
419 es un periférico de un ordenador que a través de fichas va a poder hacerlo mismo que
420 hace los niños, pero con la Tablet que se va a llevar a cabo en el último trimestre.

421 En relación a la segunda pregunta, el braille está instaurado en nuestra sociedad. Todas
422 las medidas de accesibilidad las vemos en los ascensores, pero también el cualquier
423 edificio público de nueva construcción deben incluir medidas de accesibilidad como
424 puede ser una rampa o todo el etiquetado en braille. Es muy frecuente ya que el etiquetado
425 en braille está en los museos, edificios públicos como ayuntamientos, diputaciones,
426 oficinas ministeriales; por lo tanto, el braille de alguna manera ha conseguido el estatus
427 universal de lectoescritura para personas ciegas o deficientes visuales.

428 En relación a la escolaridad, totalmente, en cuanto el niño comience la enseñanza
429 obligatoria, él va a contar con todas las editoriales en braille. Estos libros se hacen a través
430 de un acuerdo y son totalmente gratuitos para la persona que lo precisan, las editoriales
431 ceden los derechos de autor siempre que vayan a ser utilizados de la manera que te estoy
432 describiendo. La ONCE, desde los 80 años que lleva trabajando cuenta con la
433 transcripción de las editoriales más conocidas, pero si un centro pide un libro en concreto,
434 nosotros como docentes pedimos a los docentes tutores alrededor de mayo para que se
435 vayan transcribiendo -si no lo está- los servicios bibliográficos de la ONCE durante el
436 verano; entonces al inicio de curso se cuenta ya con ellos. Solemos pedir a los centros

437 que se tengan en cuenta la búsqueda de libros ya transcritos por si pueden contar con el
438 libro en tiempo y forma sin ningún retraso.

439 Te hablo de la enseñanza obligatoria, pero en las enseñanzas postobligatorias, contamos
440 con la bibliografía que el alumno precise en braille.

441 **E: Y, por último, ¿Qué beneficios aporta la ONCE a las personas que tienen**
442 **problemas visuales o discapacidad visual?**

443 Principalmente, **la ONCE es su organización, es suya**, está gobernada por ellos, es decir,
444 está dirigida por y para las personas ciegas o deficientes visuales. Aparte de la educación
445 que estamos tratando, pues tiene:

446 - **Área de empleo**, es una organización que emplea a un alto número de personas
447 ciegas o deficientes visuales. Es libre, hay gente que se desarrolla fuera de la
448 ONCE, pero muchos ellos son directivos, maestros que están con nosotros que
449 son ciegos o con discapacidad visual.

450 - **Deporte**: hay una apuesta importante por el deporte. Nosotros a los niños -en este
451 caso es muy pequeño- pero se intenta que hagan **práctica deportiva por los muchos**
452 **beneficios de socialización que tiene**. El ejemplo que más se conoce son los
453 paralímpicos.

454 - **Autonomía**: la ONCE tiene profesionales que intervienen a través de equipos para
455 los niños; contamos con **técnicos de servicios tecnológicos** para todo el tema
456 relacionado con la tecnología, instructores que trabajan con nosotros, en el caso
457 de ser niños pequeños lo realizamos nosotros, pero en edad adulta lo hacen ellos,
458 por ejemplo, un chico se quiere ir a estudiar a Barcelona para ello tiene que
459 conocer la ciudad de Barcelona y para eso se acude al servicio de rehabilitación
460 en que trabajamos la autonomía.

461 - **Cultura y ocio**: como puede ser teatro, interpretación, etc.

462 - **Tecnología**: se intenta que estén actualizados lo máximo posible.

463 Existe un **técnico** que se encarga de **formar a los usuarios** que quieran utilizarlos
464 como puede ser móviles, ordenadores y/o Tablet.

465 Estos son a grandes rasgos los servicios que ofrece, pero, en sí, son los servicios que
466 necesita una persona ciega o con deficiencia visual.

467 **I:** Otra pregunta en relación a esto, ¿Los perros guías también los aporta la ONCE?

468 **E:** Sí, mira, en el apartado de autonomía, cuando empezamos a trabajar, enlazando con
469 el niño a estudiar, este adquiere una serie de técnicas y luego ya empezare a trabajar como
470 medio de autonomía el bastón. Cuando el niño sabe moverse en un espacio concreto con

471 un bastón y ya sea mayor de edad puede solicitarlo. Este perro se lo facilita la ONCE y
472 no tiene ningún gasto, la persona no compra el perro, sino que pasa a ser usuario de perro
473 guía. Para eso la ONCE tiene en Madrid la escuela de perros guía, para obtenerlo sí que
474 tiene que ser autónomo y ser mayor de edad por el tema de la responsabilidad. Sí es
475 verdad que el perro guía les dota de una autonomía mayor que el bastón. Para los ciegos
476 totales el perro guía es una ayuda de movilidad grandísima.

477 I: Esto sería todo, muchas gracias.

478 E: Gracias a ti.

479 **Entrevista a la ATE. 11 de marzo de 2021**

480 I: Hola, buenas.

481 E: Hola, que tal. Comenzamos la entrevista, ¿no?

482 I: Sí, perfecto, La primera pregunta es **¿Cuáles son las necesidades fisiológicas que**
483 **tiene R.? ¿Cómo trabajas con el niño para que tiendan a ser reducidas?**

484 E: Las necesidades que tiene R. son:

- 485 • **Control de esfínteres**, es donde estamos haciendo más hincapié ya que ha
486 cumplido tres años los últimos días del año. Hemos empezado con él quitándole
487 el pañal y la verdad que muy bien. El niño estaba preparado perfectamente y no
488 se ha llegado a hacer pis nunca.
- 489 • **Aseo y cuidado personal**, en la cual incluimos la higiene.
- 490 • **Desplazamientos por el centro**, en la cual se incluyen todas las instalaciones:
491 pasillos, aulas, patio, piso de arriba, etc.
- 492 • **Alimentación**: Se basa en la hora del almuerzo, en la cual se destina media hora.
493 R. es muy lento, pero come el solito y también tenemos este ratito para cuidarle.
- 494 • **Cuidado en el vestido**, de vestirse y desvestirse de sus prendas de invierno por
495 ejemplo su cazadora, su gorrito.

496 Todo eso haciendo la misma en **concordancia familia-escuela**,
497 **seguimos el mismo método** y estamos en contacto a través de notas o a la salida de la
498 jornada lectiva para que todo vaya por igual para no confundirle. **Es muy complicado para**
499 **R. entonces se lo que lo queremos hacer lo más fácil posible para que llegue en algún**
500 **momento a ser independiente total.**

501 I: ¿Y cómo tiendes a que sean menores?

502 E: Jugamos con la base de que es un niño muy pequeño, y al ser invidente las órdenes
503 tienen que ser muy claras **vocalizando mucho, nunca repetir mucho una orden.** Él es un

504 niño muy listo y siempre empezamos con la anticipación vocalmente con frases muy
505 sencillas, por ejemplo, “R., vamos a salir al patio”. Las entiende todas porque utilizamos
506 vocabulario adaptado a niños de esta edad. Los primeros días de septiembre era novedad,
507 sí que hacíamos hincapié en estar más pendientes de él, lo acompañábamos más, pero,
508 poco a poco, se ha ido reduciendo. R. ya tiende a ir solo, él pone sus manitas en la pared
509 y va tocando y va yendo él solo. Poquito a poquito él se va orientando; con que le digas
510 una palabra es capaz de esquivar un obstáculo.

511 Las dificultades que se observan a R. son varias. El colegio al que acude es muy difícil
512 porque los pasillos son muy anchos, y esto implica que no tenga referencias de una pared;
513 todavía en los desplazamientos tenemos un pelín de dificultad.

514 El patio es muy grande y es todo jardín natural el cual tiene árboles de una variedad de
515 especies y piedras para subir y bajar, pero él tampoco tiene un objeto de orientación ya
516 que es campo abierto; él solo tiene orientación en el arenero porque esta delimitado con
517 madera y con los pies y las manitas sabe la limitación.

518 **I:** Perfecto, la segunda pregunta es **A la hora de la adquisición de rutinas y de su puesta**
519 **en marcha, ¿Qué pasos sigues?, ¿Cómo lo realizas?**

520 **E:** En realidad viene siendo lo mismo. En la puesta en marcha de las rutinas siempre se
521 anticipa con una orden vocal y el uso de pictogramas en relieve y /o en tres dimensiones.
522 Yo, por ejemplo, le dije “vamos al baño” y él tiene que ir buscando en el pasillo los
523 pictogramas que le tenemos puesto por el pasillo y las puertas; cada puerta está decorada
524 de una manera para que él toque y diferencie, el baño de las niñas con estrellitas y el de
525 los niños con Mickey Mouse, que son objetos conocidos en relieve para que él identifique.
526 Tenemos los dos métodos, vocalmente, vocalizándole muy clarito, y los pictogramas. Por
527 ejemplo, el otro día me preguntó qué hora era, él sabe que a las dos de la tarde se va a
528 casa, pero aún no se orienta con ella. Las más relevantes son:

529 • **CONTROL DE ESFÍNTERES:** Igual que todos los niños de 3 años, R. necesita
530 controlar esfínteres cuando su cuerpo esté preparado. En este caso, nos ha
531 sorprendido porque le hemos quitado el pañal en el mes de noviembre, cuando el
532 niño aún tenía 2 años. Se lleva un control en la hoja de registro de las veces que
533 va al baño, al principio yo le preguntaba si quería ir o simplemente le llevaba cada
534 50 minutos. Días después me lo pedía él solo o le llevaba yo directamente cuando
535 pasaba 1 hora y 30 minutos. Ahora solo va cuando lo necesita y eso supone alargar
536 los tiempos. El baño debe estar adaptado para el niño en espacio y con orinal de
537 un tamaño que le permita tocarlo, así como el suelo, paredes, armario... lo

538 necesario para que no se desubique y tenga referencia que le dé seguridad. Con
539 los niños invidentes no se puede poner límite de tiempo. Están empezando a tener
540 destreza,
541 pero cualquier actividad requiere mucho más tiempo. Cuando va al baño le pongo
542 música que le motive cierta actividad, suelen ser las mismas canciones, y son
543 canciones que le gusta escuchar.

544 Coge la cantidad adecuada de papel, le esta costando doblarlo, y se limpia
545 correctamente, tira de la cadena y deja la tapa bajada. Después se lava las manos
546 y cara. Abre el grifo y se moja las manos, coge el agua y se la lleva a la cara, coge
547 el jabón y se enjabona, deja el jabón y se aclara. Cierra el grifo. Acto seguido se
548 seca, aquí en el colegio lo hace con papel. Sabe encender y apagar las luces del
549 baño. Siempre siguiendo el mismo orden para ejecutar los actos.

550 No olvidamos anticipar la orden con frases completas, siempre con voz clara y
551 vocalizando, pero nunca gritando, dar órdenes de forma eficiente para no
552 confundirle. También le anticipamos con pictogramas en relieve.

- 553 • **ASEO, CUIDADO PERSONAL E HIGIENE:** Se lava la cara y manos y se peina
554 el solo.

555 Se cepilla los dientes. Usa pañuelo y se suena, se limpia correctamente. Lo tira a
556 la papelera.

557 Sabe dar el grifo, enjabonarse, aclarar y buscar el papel para secarse.

558 **I:** La tercera pregunta es **¿A lo largo de la jornada escolar observas si R. tienden a ser**
559 **autónomo a la hora de comer o asearse? Si es así, ¿Cómo lo realiza?**

560 **E:** Es autónomo, dependiendo. Hay que ayudarle un poquito. Por ejemplo, a la hora del
561 almuerzo, el niño sale a hacer pis, perfectamente localiza su baño y su orinal, realiza todo
562 correctamente, se lava sus manitas y se dirige a coger su mochila, y se dirige a su mesa
563 de trabajo que es donde lo toma. Busca su mesa y su silla a la hora del almuerzo, se sienta
564 con una correcta postura corporal, busca y localiza los útiles para ello, quita el automático
565 de su mochila, aunque a veces sí que hay que ayudarle a que la abra empujando sus dedos
566 y saca el bocadillo correspondiente al día. Él saca su botella de agua que la pone a la
567 derecha, a la izquierda su servilleta, saca sus cubiertos y “tupper” y bocadillo
568 respectivamente de manera correcta. Su dificultad es que tarda mucho o lo deja caer sin
569 darse cuenta, al ir buscando con la manita por descuido lo tira, aunque lo estamos
570 trabajando. Mantiene comportamientos adecuados, no se levanta de la mesa hasta que no
571 ha terminado el almuerzo. Siempre almuerza acompañado de sus compañeros. Mastica

572 con la boca cerrada. No habla mientras tiene la boca llena. Desenvuelve el bocadillo, abre
573 el yogur, abre y bebe un zumo introduciendo la pajita en su lugar tocando con el dedo
574 donde está el agujerito al igual que abre las botellas de agua y bebe, desenrosca tapas y
575 tapones.

576 **I:** En general es un niño muy autónomo, ¿no? Por ejemplo, conozco casos que no saben
577 meter la pajita en el zumo y en este caso si sabe, además de identificar donde esta el
578 agujero y donde lo tiene que meter.

579 **E:** Él lo sabe hacer perfectamente. Por ejemplo, le das el zumo al revés y lo coloca
580 perfectamente. Lo único que hay que ayudarle es a abrir el plástico de la pajita, pero lo
581 demás lo hace él solo. También se observa dificultad a la hora de usar el tenedor que le
582 cuesta picar los elementos que haya en el “tupper” y la cuchara le cuesta levantarla a nivel
583 de la boca.

584 **I:** Al final a lo que te referes, son aspectos que aún los niños de tres años no lo han
585 adquirido, además de ser aspectos visuales, tú pinchas con un tenedor aquel elemento que
586 ves y ahí se observa su dificultad.

587 **E:** Lo bueno es que es muy disciplinado y obediente, entonces se observa mucha voluntad
588 por su parte, además nunca dice “no”. A lo mejor te dice “no puedo” pero le dices que sí
589 con nuestra ayuda o que le acompañas y lo hace perfectamente. Aunque él esté cansado,
590 realiza la actividad y/o responde a las órdenes perfectamente con mucha disciplina.

591 Dime más cositas...

592 **I:** Perfecto, la cuarta pregunta es **En relación con las partes del cuerpo, ¿Es capaz de**
593 **distinguir las e identificarlas? En caso afirmativo, ¿Cuáles son? ¿Las asocia a la**
594 **prenda de ropa que corresponde? Por ejemplo, ¿Es capaz de saber donde esta el**
595 **brazo/o a la mano y que utilidad tiene?, y ¿Sabe que prenda de vestir se pone en esas**
596 **partes del cuerpo, como puede ser un jersey?**

597 **E:** Si. A lo que te referes lo hace perfectamente. Lo identifica en su cuerpo y en el de sus
598 compañeros. Identifica hasta huesos como puede ser el fémur. Te puede tocar un agujero
599 en el pantalón y te dice que tienes un roto en la rodilla. La base para la adquisición de
600 este vocabulario es a través del tacto, es decir, tocando todo.

601 R. necesita un tiempo mayor para componer mentalmente la globalidad, una vez que ha
602 tocado el objeto de forma sucesiva y organizada, algo que precisa entrenamiento. La
603 ceguera impide la observación e imitación de los hábitos básicos de autonomía personal.
604 Mientras que alumnos con visión normal perciben las actividades de la vida cotidiana, los
605 invidentes necesitan vivir en su cuerpo las acciones que componen estas tareas y recibir

606 información verbal y táctil complementaria por parte de los demás, es decir, necesita
607 mayor estimulación y entrenamiento.

608 Él aprende a vestirse e identificar partes del cuerpo con canciones y muñecos y con los
609 mismos compañeros.

610 Identifica las prendas de vestir, prendas abiertas y cerradas. También pantalones,
611 calzoncillo y calcetines.

612 Identifica las distintas partes de la prenda, cintura, etiqueta, manga... algunas prendas le
613 cuestan más tiempo reconocerlas. Es capaz de ponerse, aunque con ayuda, prendas
614 abiertas y cerradas; se abrocha y desabrocha automáticos y velcro, baja y sube cremallera,
615 pero no une los dos extremos de la misma, cuelga abrigo y mochila, por lo tanto, localiza
616 perfectamente su percha, con referencias muy claras.

617 Identifica distintos tipos de calzado, además, intenta colocarse los zapatos en los pies,
618 primero la parte de los dedos y luego talón, necesita un poco de ayuda.

619 Para identificar a sus compañeros, suele decir la frase “ven que te vea”, y los toca y a
620 través de ello los identifica y ya dice su nombre.

621 **I: La pregunta quinta es ¿Crees que el medio rural puede facilitar que la inclusión**
622 **de R. dentro de su grupo de iguales?**

623 E: Si, el medio rural en este caso le facilita mucho porque al haber pocos niños es mucho
624 más fácil. Son trece niños en el aula y son los mismos niños siempre porque son del
625 pueblo, los ve en el colegio, en el parque, es decir, es el mismo contexto. El colegio en sí
626 es complicado para él, pero al ser pequeño no es tan complicado como puede ser uno de
627 ciudad.

628 R. Está adaptado perfectamente al medio, al entorno profesores-compañeros,
629 instalaciones del colegio. Tiene comportamiento adecuado con los compañeros y
630 profesionales ya que sabe saludar, despedirse, respeta el orden de palabra, orden temporal
631 y espacial. También, expresa sus sentimientos, su afecto o enfado hacia las personas de
632 su entorno y pide y acepta ayuda en situaciones que la requieran. Participa en juegos con
633 otros niños y manifiesta interés en integrarse en los juegos y sigue sus reglas, además
634 acepta perder en los juegos y muestra emoción cuando gana.

635 Espera su turno, toca a los compañeros que están al lado de él para saber qué turno tiene.
636 Está aprendiendo a defenderse cuando le afecta algo que está mal ejecutado. Por ejemplo,
637 que le quiten la pelota cuando le corresponde a él, o que le quiten su orden en la fila...

638 La metodología es vivencial y manipulativa. Por ejemplo, en otoño las hojas secas las
639 arruga, y eso asemeja ese ruido al color marrón. Un ejemplo más, para identificar el trébol
640 se sienta en el jardín y cuenta las hojitas y si tiene tres es un trébol.

641 Suele juntar las ramitas, y cuando junta muchas dice que es un nido, porque él asocia que
642 muchas ramas unidas forman un nido y puede vivir un pájaro.

643 En los charcos, distingue los ruidos que hace el agua y sus estados cuando está sólida o
644 cuando hiela. En definitiva, la ayuda, la aventura, el juego, el cariño, es continuo y para
645 él, el medio rural es superpositivo. Es una de las mejores elecciones que han hecho sus
646 padres.

647 **I:** La sexta pregunta es **¿Cuáles son los recursos que utilizas con R.?, ¿Utilizas**
648 **recursos que te aporta el medio en el que vive? En caso afirmativo, ¿Puedes decirme**
649 **cuáles son y explicarme su uso dentro del aula? Y a largo plazo, ¿ El sistema braille**
650 **le permitirá una inclusión plena en la sociedad?**

651 **E:** Parto de conocimientos previos de R., de lo que ya conoce y, a partir de ahí ampliamos
652 sus horizontes para su autonomía.

- 653 • **Recursos espaciales:** trabajamos todo el tiempo con texturas diferentes y formas
654 en relieve. R. toca continuamente todo lo que nos ofrece el centro escolar, aquí
655 incluyo el patio, el cual es enorme, compuesto por una zona de arenero, le encanta
656 jugar con cubos y palas. El arenero incluye también balancines para jugar y un
657 borde de madera que le rodea, en el cual sube R. haciendo equilibrio con los pies
658 agarrado de las manos de un compañero o de las mías.

659 El resto del patio es jardín natural formado por distintas especies de vegetación:
660 tréboles, margaritas... hay una inmensa variedad. Robles, encinas, naranjos,
661 olivos... Aparte tenemos una roca muy grande y otras más pequeñas donde
662 hacemos juegos de movilidad. A R. le gusta mucho subir y deslizarse cuando baja
663 por ellas simulando un tobogán. Incluso las piedras nos ofrecen charcos donde
664 poder disfrutar del ruido y textura del agua, pisando con los pies y tocando con
665 sus manos.

666 Delimitamos espacios estáticos para facilitarle su orientación, ponemos como
667 objetos orientativos a los árboles, las piedras, la fuente, la verja...

668 R. disfruta mucho de su tiempo libre en el patio-jardín porque nos ofrece cantidad
669 de posibilidades de juego. Siempre los juegos son inclusivos, sus compañeros
670 siempre le acompañan, no solo como compañeros, sino como amigos. Le quieren
671 muchísimo .

672 Se organizan muchos juegos clásicos, como el escondite donde R. utiliza su oído
673 para escuchar cuando se acercan los demás componentes. La zapatilla por detrás,
674 hacer pócimas mágicas con hojas, barro...y muchos más juegos inventados por
675 los niños, por ejemplo, entre los árboles están construyendo un poblado fitji con
676 piedras, troncos, corteza de árbol... R. colabora en todo y con todos. Es más lento
677 por sus características, lo que más le cuesta es mancharse de barro, desconfía de
678 la textura, pero al rato ya se anima...y le gusta.

679 Continuamente está utilizando y, por lo tanto, palpando, materiales que aporta la
680 naturaleza, hay multitud de actividades.

681 Ahora vamos a sembrar un huerto dentro del mismo jardín, plantaremos lechugas,
682 zanahorias, acelgas... productos que conozcan los niños. R. seguirá manipulando
683 hojas, tallos, flores, frutos. Identificara olores, texturas, sabores, ruidos.
684 “Manipular para crear”. R. nunca se cansa de examinar, tiene muy buena
685 disposición. ¿Y esto qué es...? esa es su pregunta continuamente, su afán por
686 aprender...

687 • Recursos temporales: tanto la necesidad de una organización y distribución
688 adecuada del espacio y el tiempo que respete las necesidades del alumno son
689 esenciales para desarrollar su aprendizaje, que le proporcione seguridad y
690 confianza.

691 Dentro y fuera del aula del aula R. tiene dificultades de orientación porque es muy
692 pequeño, todavía no tiene muy adquiridas las nociones espacio-temporales, por lo
693 tanto, necesita un ambiente organizado que le proporcione seguridad y unas
694 rutinas que le permitan ir adquiriendo el concepto de tiempo.

695 R. reconoce perfectamente su mesa de trabajo, su silla, el rincón de su material su
696 casillero... todo está identificado con pictogramas en relieve, igual que su percha
697 o las puertas de los baños. La rutina del mismo recorrido cada día. El tiempo para
698 hacer actividades es flexible, pues le lleva mucho tiempo concentrarse y situarse.

699 **I:** En resumen, partes de los recursos que te aporta el medio y de los pictogramas en forma
700 de relieve para la enseñanza de este alumno. **La última pregunta es Desde su**
701 **perspectiva como ATE, A largo plazo, ¿ El sistema braille le permitirá una inclusión**
702 **plena en la sociedad?**

703 **E:** **Mi respuesta es sí, totalmente.** Es un niño muy inteligente y muy listo y va a llegar
704 donde quiera. Tiene un interés y disposición por aprender que va a llegar donde quiera

705 llegar. Gracias al Braille va a llegar donde quiera como están llegando en la actualidad
706 muchos compañeros como él.

707 I: Estas son las preguntas, muchas gracias.

708 E: Gracias a ti, saludos.

709 **Entrevista a la TUTORA DEL AULA. 17 de marzo de 2021**

710 I: Hola E., ¿Qué tal?

711 E: Todo bien.

712 I: Vamos a comenzar con la entrevista

713 E: Perfecto.

714 I: La primera pregunta es **¿Qué beneficios educativos aporta la escuela rural inclusiva
715 frente a una escuela urbana inclusiva?**

716 E: La principal diferencia es que en el medio urbano el contacto con la naturaleza es más
717 complicado, hasta el punto de que apenas sucede. La enseñanza se reduce a espacios
718 artificiales entre cuatro paredes, o como mucho tienen contacto con la naturaleza un poco
719 en parques o escapadas puntuales. La escuela urbana, desde mi punto de vista, tiene
720 "demasiado asfalto". En la escuela rural, por lo menos en la nuestra, vivimos y sentimos
721 la naturaleza, tenemos la suerte de tener un patio amplio, con vegetación natural, árboles,
722 rocas, tierra... cada espacio además cambia y es diferente según la época y estación, y
723 esto ya es un recurso en sí, que a los niños les resulta muy motivador y atractivo. Nosotros
724 aprovechamos mucho el espacio exterior para nuestros aprendizajes y actividades, y más
725 dadas las circunstancias covid,

726 es un lugar donde aprenden muchas cosas de forma vivencial, a través del aprendizaje
727 experimental, por descubrimiento, les ayuda a crecer personalmente, mejora las
728 relaciones interpersonales y también despierta su curiosidad.

729 Los niños para aprender necesitan primero aprender el mundo, descubrirlo, explorarlo.

730 Experimentar en primera persona, ver, tocar, sentir, buscar, para más adelante
731 comprender mejor los conceptos abstractos.

732 Yo pienso que uno de los principales objetivos de la educación infantil debería ser
733 despertar esa curiosidad y ganas por conocer y explorar. Si conseguimos esto estarán
734 mucho más receptivos y motivados y los aprendizajes se vuelven mucho más
735 significativos y duraderos. Estaremos educando una actitud y aptitud de vida, una forma
736 de ser y vivir, que les acompañará para toda la vida y les ayudará en su proceso de
737 enseñanza-aprendizaje.

738 Entonces, en la escuela rural la naturaleza tiene un protagonismo especial en el proceso
739 educativo, cosa que rara vez ocurre en las escuelas urbanas.

740 Esto favorece mucho la escuela inclusiva, ya que nos da la posibilidad de salir del aula y
741 ampliar horizontes, salir al campo a observar, sentir la tierra, el viento, escuchar los
742 sonidos, sentir emociones, porque "sin emoción el cerebro no aprende".

743 Otra ventaja de la escuela rural es que favorece las relaciones sociales, tanto entre los
744 niños, como entre profes y niños, como entre los propios profes compañeros y también
745 con los familiares de los niños. El clima es cercano y de confianza. Somos una familia.

746 También creo que existe más flexibilidad, de horarios, de aprendizaje, se adapta mejor a
747 cada alumno al ser poquitos.

748 Otra diferencia, que en un principio puede parecer contraproducente, pero luego es
749 beneficioso, es que en un mismo aula hay varias edades, entonces la metodología es muy
750 colaborativa entre los niños. Se ayudan mucho entre ellos y esto mejora su empatía,
751 resolución de conflictos, autoestima y responsabilidad.

752 **I: La segunda pregunta es ¿Qué aporta la etapa de Educación Infantil a alumnos con**
753 **N.E.E., como en este caso R.?**

754 E: Siempre digo que los niños de infantil son como un lienzo en blanco, como una esponja
755 que se va empapando, tienen sed de saber más y más. El maestro es el pintor que tiene
756 que facilitarles los pinceles y una paleta amplia de colores, de sensaciones, emociones,
757 ideas... Mi objetivo como maestra es convertirlos en auténticas obras de arte. En
758 definitiva, en buenas personas y felices, muy felices. Esto es lo que aporta la etapa de
759 Educación Infantil, a R. y a todos. Estamos en una escuela inclusiva, donde todos tenemos
760 cabida, donde todos nos sentimos miembros y partícipes y por tanto en el caso de R., él
761 es uno más, así lo vemos y sentimos todos y así lo ve y siente él. Ese es precisamente el
762 objetivo de la etapa de educación infantil.

763 En infantil estamos poniendo la primera capa del lienzo, a más profunda, las bases del
764 aprendizaje, y como ya se sabe, todo funciona mejor y se sustenta mejor con una buena
765 base. ¡Fijémonos si es importante la etapa de educación infantil!

766 **I: Perfecto. La tercera pregunta es ¿Qué función toma la escuela en relación a la**
767 **discapacidad de R.?, ¿Y sus propios compañeros?**

768 E: Para los niños en la etapa de educación infantil es muy importante sentirse acogidos,
769 queridos y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

770 Yo siempre les digo "La escuela es vuestra".

771 Eso aporta la escuela a R. y a todos. La escuela es un hogar donde sentirse protegidos,
772 queridos, felices, en paz. Un espacio donde compartir vivencias, donde experimentar,
773 conocer, vivir, crecer.

774 Un lugar donde aprender a convivir, ayudar, dar y recibir, cooperar, tolerar las diferencias,
775 respetarnos, hacer amigos, queremos.

776 **I:** La cuarta pregunta es **A la hora de explicar un aspecto a R., ¿Qué pautas sigues?**
777 **¿Tiende a ser fácil o por el contrario es complicado?**

778 **E:** Las pautas son las mismas que para los demás, prácticamente. El único aspecto a tener
779 en cuenta es que R., no ve. Por tanto, necesita buenas explicaciones claras auditivamente
780 y materiales adaptados con texturas y relieve si la actividad lo requiere.

781 No resulta complicado, hay que ser positivos y predispuestos, además tenemos la suerte
782 de tener buenos profesionales de apoyo y yo ya había trabajado con otro niño con ceguera,
783 y aunque cada niño es un caso completamente diferente esa experiencia me ha ayudado.

784 **I:** La quinta pregunta es **¿Qué recursos utilizas con R. para que adquiera los**
785 **contenidos curriculares de Educación Infantil?, ¿Utilizas recursos que te aporta el**
786 **medio en el que vive? En caso afirmativo, ¿Puedes decirme cuáles son y explicarme**
787 **su uso dentro del aula?**

788 **E:** En la enseñanza de la pre lectura utilizamos al muñeco Braillico, el método punt a
789 punt y Tomillo, que es un material de iniciación a la lecto-escritura pero que contempla
790 la forma peculiar de aprendizaje de R., ya que este método es analítico, porque la vista es
791 el único sentido global y al no tenerlo no podemos globalizar.

792 Intentamos acercarlo al braille sin que lo lea, de esta manera igualamos con los videntes,
793 porque un niño vidente ve letras, aunque no comprende su significado, R. toca el braille,
794 aunque no le dé el sentido de letra. Le estamos acercando al código, mostrando, que
795 busque, encuentre. Es importante el orden, él toca de arriba a abajo y hace barrido de
796 izquierda a derecha.

797 Claro que utilizo recursos del medio en el que vive, como se debe hacer con todos los
798 niños en Educación Infantil. Partir de sus conocimientos previos. La realidad que R.
799 contempla no puede ser en grandes distancias, él, más que nadie, tiene que partir de lo
800 cercano y conocido, estar en un sitio como su pueblo le ayuda.

801 Aquí las distancias son más cortas, él puede partir de su propio conocimiento y
802 generalizarlo. Él no tiene posibilidad de ver imágenes, necesita basar los aprendizajes en
803 sus conocimientos previos y estos están limitados en el espacio al que él accede y conoce.

804 Los recursos que utilizo son muchos,

805 como ejemplos te puedo decir recursos naturales, ya que yo trabajo mucho en el exterior,
806 pienso que la interacción con el medio es necesaria y no puedo dejar de aprovechar
807 nuestro recurso estrella, la gran suerte que tenemos de tener un patio maravilloso:
808 charcos, arena, jardín, hierba, mucha tierra, huerto, rocas, piedras, ramas...

809 Nos gusta practicar earthing conectarnos a tierra, mindfulness , pace brain gym...

810 Trabajamos por proyectos, en el primer trimestre fue la prehistoria y en este trimestre
811 abejas. Hemos llevado un panal de abejas, el traje de apicultor, cera, miel, etc.

812 **Todo muy vivencial siempre.** Aprovechamos **las estaciones y sus características que**
813 **pueden vivenciar gracias al patio:** caída de hojas, podar árboles, flores, segar el césped,
814 brotes, semillas, etc.

815 Celebramos las efemérides y fiestas: navidad, carnaval, día contra la violencia de género,
816 día de la mujer, día de la paz, día de la música, día del huevo y del chorizo, castañera,
817 Halloween.

818 Siempre todo esto a través del juego, **si es cooperativo mejor,**
819 **actividades vivenciales,** todo cargado de emoción, asombro, entusiasmo, sorpresas y
820 mucha ilusión. Porque como dice Francisco Mora: “Sin emoción el cerebro no aprende”.

821 **I: Qué bonita frase con tanto significado, la sexta pregunta es **Cuando se realizan****
822 **actividades grupales, ¿Qué papel tiene R. en ellas?, ¿Es activo y participativo?**

823 **E: El mismo papel que cualquier niño. **Es un niño muy participativo y le encanta ser****
824 **protagonista.**

825 **I: Perfecto, la séptima pregunta es **¿Crees que el medio rural puede facilitar la****
826 **inclusión e integración de R. dentro de su grupo de iguales?**

827 **E: **Por supuesto.**** Son grupos menos numerosos y la atención es más individualizada.
828 Además, el grupo de R. es muy bueno, los niños le quieren mucho. **Hemos creado entre**
829 **todos un ambiente cálido, de cariño, compañerismo, amistad y armonía que facilita**
830 **mucho el aprendizaje.** Si en una clase se consigue esto, junto a una
831 **buena organización de los espacios**
832 **y tiempos** se tiene logrado la mitad del trabajo.

833 **I: Perfecto. La octava pregunta es: **Desde su perspectiva como tutora del aula, ¿La****
834 **enseñanza del Pre-braille le va a facilitar la inclusión integra dentro del aula? Y a**
835 **largo plazo, ¿ El sistema braille le permitirá una inclusión plena en la sociedad?**

836 **E: Es como si me preguntas si la preescritura y grafomotricidad va a facilitar la inclusión**
837 **de un niño en la escuela y si la escritura permitirá la inclusión plena en la sociedad.**

838 El braille es un código que permite a R. leer y escribir. Ya está. Le facilitará acceder a las
839 actividades que requieran leer y escribir. ¿Esto le ayudará a su inclusión en el aula y la
840 sociedad? Como a todos, sí y no. Sí porque leer y escribir nos abre muchas puertas y nos
841 permite tener acceso a mucha más información y conocimientos. Y no, porque leer y
842 escribir no es suficiente para que nadie se sienta parte de un grupo de aula o de la sociedad,
843 lo que nos hace sentirnos partícipes son otro tipo de cosas igual de importantes que
844 aprender a leer o escribir, como por ejemplo el conocer y controlar nuestras emociones,
845 adquirir habilidades sociales, empatizar con los demás, tener un buen autoconcepto y
846 autoestima de uno mismo, conocer nuestro entorno, valorar y amar la naturaleza, ser
847 personas altruistas y comprometidas con la sociedad...

848 **I:** La novena y última pregunta es **Como docente de Educación Infantil, ¿Crees que la**
849 **escolarización de R. desde esta etapa le va a facilitar a largo plazo una correcta**
850 **inclusión en la sociedad?**

851 **E:** Por supuesto. La etapa de educación infantil es la más importante, aunque no sea
852 obligatoria. El grupo de R. le va a acompañar muchos años. Son sus compis y amigos.

853 El sentirnos parte de un grupo nos facilita la vida a todos y nos hace más felices. El ser
854 humano es sociable por naturaleza, todos nos necesitamos unos a otros, el día que
855 entendamos eso la sociedad funcionará mejor y si inculcamos esto desde pequeños
856 cuando sean adultos lo llevarán innato y les resultará mucho más sencilla la vida en
857 sociedad.

858 **I:** Muchas gracias por todo.

859 **E:** Gracias a ti, saludos.

860 **I:** Saludos.

861 **Entrevista a la AL del centro. 17 de marzo de 2021**

862 **E:** Hola

863 **I:** Hola Laura

864 **E:** A ver coméntame

865 **I:** No sé si te habrá enseñado Elena las preguntas.

866 **E:** Sí, sí, sí me las pasó.

867 **I:** perfecto. Te voy a hacer esas preguntas, pero como ya sabes lo tengo que grabar ya que
868 lo tengo que transcribir para el trabajo.

869 **E:** Sin problema.

870 **I: La primera pregunta es: ¿ Después de haber trabajado con R. un trimestre, ¿Qué**
871 **comunicación ves que predomina en él, la verbal o la no verbal?, ¿Cuál crees tú que**
872 **es mejor para la inclusión de R. dentro del aula?**

873 **E:** Teniendo en cuenta que la comunicación no verbal es toda aquella relacionada por
874 gestos, expresión faciales y posturas pues lógicamente R. tiene que tener una
875 comunicación totalmente verbal, lo que no quita que él tiene que entender que el resto,
876 los que somos visuales, tenemos ciertos comportamientos, por ejemplo, trabajo mucho
877 con él que cuando hable se gire porque, claro, las personas que le vemos tenemos que
878 recibir un feedback, no puede estar girado y estar hablando con alguien. Entonces trabajo
879 mucho que gire la cara, si está de pie que gire todo el cuerpo.

880 Entonces, pues bueno, lógicamente, él utiliza una verbal, pero estamos integrando en él
881 que tiene que entender esos aspectos comunicativos del resto de personas.

882 Para el aula con sus compañeros, aparte de mantener ese contacto con sus iguales y
883 adultos, para la inclusión, pues la verbal ya que no está teniendo ningún problema porque
884 tiene mucha comunicación.

885 **I: La segunda pregunta es: ¿Qué recursos utilizas con R. para que adquiera**
886 **correctamente el lenguaje oral?, ¿Utilizas recursos que te aporta el medio en el que**
887 **vive? En caso afirmativo, ¿Puedes decirme cuáles son y explicarme su uso dentro**
888 **del aula?**

889 **E:** Básicamente, los recursos empleados siempre intentamos que sean reales, pero claro
890 no tenemos de todo el vocabulario que tiene que adquirir, no tenemos de toda la realidad.
891 Entonces, hay a veces que tiene que adaptar fichas como algún material concreto y si no
892 cogen materiales fungibles. Si, por ejemplo, estamos trabajando los transportes pues
893 entonces cogemos juguetes de coches, de camiones, de trenes. Yo por ejemplo pude
894 adquirir material de aves rapaces como puede ser alas, huevos , etc., y muchas veces he
895 hecho clases conjuntas para todos los niños en las que he ido enseñando todo eso. Es una
896 maravilla ya que es un ala real de un ave de verdad en la que R. iba tocándola, y además
897 trabajábamos mucho lo de suave, áspero... También, él tenía una pata de un águila y
898 cuernos de un corzo, pieles de verdad. Entonces, a través de esos recursos, se genera un
899 montón de lenguaje

900 y también con sus compañeros porque siempre que hago esas clases para todos, ya que es
901 inclusión, yo trabajo con él dentro del aula, pero a veces hago cosas solas con él y cuando
902 hago clases conjuntas, él es mi ayudante y él es el que enseña; por ejemplo, si tenemos
903 en la mano una pata de un águila se la pasa a sus compañeros y a su vez se relaciona con

904 ellos, va diciendo sus nombres, les va tocando... También, han tenido el proyecto de las
905 abejas este trimestre y yo con Elena, la tutora, acordé que yo me encargaba de la parte de
906 vocabulario y las fichas que se las he podido adaptar pues se las he ido adaptando; a través
907 de ahí, he trabajado muchos conceptos como dentro-fuera, grande-mediano-pequeño, es
908 decir, todas las cosas que tiene que saber con su edad, 3 años.

909 También, al principio de curso, para crear un vínculo con él, lo poníamos en el patio y
910 por ejemplo, si yo trabajo grande-mediano-pequeño es mejor con coger un palo o una
911 piedra y que él ve que el palo es grande y el otro palo pequeño, es decir, vamos de algo
912 grande a luego llevarlo al folio como tal.

913 Adapto mucho los materiales con pistola de silicona porque así va tocando todo táctil, y
914 después de pasar de un palo, una piedra o una hoja pues lo hemos ido llevando este
915 trimestre a lo concreto y a través del proyecto de las abejas, que ha aprendido mucho
916 vocabulario.

917 También, dispone de un panal de todas las abejas,
918 por lo que ha podido tocar las “celdillas”.

919 con la miel y a través de ahí hemos generado todo el tema de expresión oral, crear frases
920 con coherencia, y aprender lo que realmente tiene que aprender que es el vocabulario con
921 tres años.

922 **I:** Perfecto. La tercera pregunta es “**A la hora de introducirle en la enseñanza de la**
923 **lengua escrita, ¿Qué pautas y recursos utilizas?, ¿Tienen resultado a corto o a largo**
924 **plazo con R.?”**.

925 **E:** Del tema de la preescritura se encarga más la docente de la ONCE, Lola, pero de forma
926 indirecta, a veces, no siempre porque yo me encargo más del tema de comunicación con
927 sus compañeros, pero
928 a veces cogemos hueveras de seis ya que el braille tiene seis puntos vamos introduciendo
929 un poco las vocales para que él vaya siendo consistente de los agujeros que hay, con una
930 pelota de pin-pong la coloca la posiciona en la A que es arriba a la izquierda y así trabajo
931 un poco eso.

932 Hay que tener en cuenta que un niño con tres años todavía no tiene que adquirir la lecto-
933 escritura, entonces se va introduciendo un poquito y con Lola ya empieza a trabajar la
934 lectoescritura y con Elena y conmigo utiliza las hueveras. Vamos trabajando estos
935 aspectos, pero a nivel muy grande, es como lo que expliqué anteriormente de explicar
936 conceptos de pasar un palo al folio pues esto sería así, la huevera en este caso sería el palo
937 y luego ya se llevará al folio o a cosas más pequeñas.

938 En este aspecto, es importante que adquiriera el concepto de izquierda a derecha porque
939 todos leemos de izquierda a derecha, pero él necesita que vaya contextualizando la
940 ubicación de los puntos, de izquierda a derecha y de arriba abajo; pero como tal la
941 lectoescritura vamos poco a poco ya que todavía no la tiene por qué adquirir.

942 **I:** La cuarta pregunta es: “**Dentro del centro escolar como en el aula, ¿Observas que**
943 **R. intente comunicarse con sus compañeros/as?; en caso negativo, ¿Qué pautas**
944 **sigues para que lo haga?”**

945 **E:** R. se comunica totalmente y tiene una intención comunicativa increíble, o sea, más
946 que cualquier niño de su edad. De hecho, cuando R. ha comenzado el curso en septiembre
947 tenía dos años porque su cumpleaños es en diciembre y desde el principio, siempre, se
948 dirige a ti, te cuenta lo que ha hecho el día anterior o si esta tarde se va a ir al parque,
949 incluso sin preguntarle él, cuando te ve, te cuenta cosas o las canciones que aprende con
950 Elena o lo que hace en el patio; se observa en él una intención comunicativa bastante alta.
951 Con sus compañeros también, ya que se sienta en su mesa con el resto de compañeros de
952 su edad y si él necesita algo lo pide ya que conoce los nombres de todos y sabe quien esta
953 sentado a su izquierda, a su derecha o enfrente, y si necesita algo como por ejemplo la
954 plastilina porque no sabe dónde está, que generalmente tiene todo ubicado, pero si por un
955 casual no, él llama a un compañero y le pide que se lo pase.

956 Igual si necesita algo, llama al maestro o a la persona que esta a su lado, es decir, en ese
957 sentido no tiene ningún problema.

958 Sus compañeros, además, le guían un montón, tienden a ayudarle mucho. Ellos le
959 entienden perfectamente, ellos saben que en cuanto le llaman se lo acercan. Además, ya
960 saben referirse a él ya que al principio le decían “R.”, y ahora saben que tienen que ir,
961 tocarle y darle lo que le pida.

962 En cuanto a este aspecto, muy bien, es decir, como un niño totalmente visual e incluso
963 por encima.

964 **I:** Perfecto. Por último, la pregunta cinco es “**Desde su perspectiva como AL, ¿La**
965 **enseñanza del Pre-braille le va a facilitar la inclusión integra dentro del aula? Y a**
966 **largo plazo, ¿El sistema braille le permitirá una inclusión plena en la sociedad?”.**

967 **E:** En las instalaciones dentro del centro y del aula, desde mi punto de vista, sí porque a
968 día de hoy todavía no está adaptado porque realmente un niño con tres años en el cartel
969 del baño no sabe que pone baño por eso todavía no es necesario ponerle al lado los
970 puntitos del braille pero en un futuro no muy lejano ya que está empezando con
971 preescritura; para el curso que viene, muy a tardar para el siguiente se empezará a adaptar

972 el centro, por ejemplo con los carteles que haya escritos se pondrá todo en braille para
973 que él lo pueda leer, pero tanto en el centro como en el aula, por ejemplo, si hay un rincón
974 que pone rotuladores se pondrá en braille; de hecho los nombres de sus compañeros en
975 los típicos casilleros que tienen ya están puesto con el braille porque él tiene que empezar
976 a introducirse. O sea, en el centro como en el aula totalmente porque todo lo que los niños
977 vayan a ver de forma escrita con las grafías, él lo va a tener en braille para leerlo.

978 Tristemente, en la sociedad todavía no porque ahora mismo no todos los semáforos tienen
979 un pitido para los ciegos para que puedan cruzar y el braille que conocemos todos es el
980 de la tecla de los ascensores y de los medicamentos, pero tú ahora mismo vas a un
981 supermercado, y si está claro que una persona con discapacidad visual si quiere coger
982 algo, por la forma del bote saben lo que es, pero realmente los precios no aparecen con
983 números en braille. Entonces, algo tan simple como es ir a la compra, todavía no está
984 adaptado. Entonces, tristemente, aún queda mucho camino por recorrer para que el braille
985 le pueda facilitar una plena inclusión en la sociedad.

986 **I: Perfecto, una cosa más, en relación a los que me has dicho de que el colegio, por**
987 **ejemplo, los nombres de los casilleros de sus compañeros ya están en braille. ¿Tu**
988 **crees que el resto de compañeros que están con él en el aula pueden adquirir el**
989 **braille no tanto como R. pero si tener nociones básicas del braille y saber formar**
990 **una frase en braille, por ejemplo?**

991 **E: Si, perfectamente. El sistema braille es muy fácil, lo único que tienes que aprender que**
992 **son seis puntos y cada letra tiene un punto y si hablamos de números se pone delante un**
993 **signo, entonces sí. Pero, es verdad, que por ejemplo se adapta algo al braille se ponen los**
994 **puntos encima de una palabra escrita, es decir, para un niño no sería funcional, él puede**
995 **verlo ahí y en un futuro o que ahora mismo algunos que son un poquito más mayores**
996 **pues si ven un nombre en braille sepan que esos puntos son su nombre, pues lo típico**
997 **sabes que la “A” es un punto arriba, la “E” tiene dos, pero bueno, formar una frase pues**
998 **sí porque van a convivir mucho con ello, que es bonito, ellos van a ser capaces de verlo,**
999 **pero vamos que tampoco es algo funcional para ellos, ya te digo cuando adaptas algo es**
1000 **que lo pones encima de la grafía escrita. Por este motivo no sería práctico estar**
1001 **escribiendo con eso. Ellos sí van a saber identificarlo y reconocerlo más que cualquier**
1002 **persona ya que van a crecer con un niño con discapacidad visual y van a estar**
1003 **completamente familiarizados con el braille.**

1004 **E: Perfecto. Pues estas serían las preguntas.**

1005 **I: De acuerdo.**

1006 E: Muchas gracias por atenderme.

1007 I: Gracias a ti, espero haberte ayudado. Adiós.

1008 E: Gracias de nuevo. Adiós.

1009 **Entrevista a la PT del centro. 19 de marzo de 2021**

1010 E: Hola, ¿Qué tal?

1011 I: Bien, ¿Y tú? Gracias por ayudarme haciendo esta entrevista.

1012 E: De nada. Como ya sabes yo soy la PT del C.R.A. al que acude R. y estoy encantada
1013 de darte la información necesaria para la elaboración de tu trabajo de fin de grado.

1014 I: De nuevo, gracias.

1015 E: Bueno, como ya creo que sabes, al ser una especialista me voy moviendo por los
1016 diferentes centros a los que pertenece el C.R.A. a lo largo de la semana, y en este caso
1017 acudo los martes, jueves y viernes al centro donde esta escolarizado R. Mi horario, bueno
1018 mi tiempo de dedicación al niño serían tres cuartos de hora, y los viernes serían como
1019 media hora, pero yo los viernes por ejemplo como acabo allí mi jornada laboral pues estoy
1020 desde el recreo todo el tiempo hasta, más o menos, las dos. Elena me dice, “Vete que es
1021 tu tiempo de descanso”, pero yo estoy fenomenal aquí, con él, además. Como estoy a
1022 gusto y tal pues no me importa quedarme allí con él.

1023 Te voy a decir una cosa, llevo en docencia unos treinta años, y es la primera vez que me
1024 encuentro un caso con el de R; es verdad que una vez tuve un niño que tenía deficiencia
1025 visual, pero tenía restos visuales con los cuales

1026 I: ¿Es más fácil?

1027 E: Era diferente, ya que por ejemplo le podías ampliar la letra de las fichas, pero con R.
1028 es un caso que es la primera vez que me lo he encontrado. Pero lo bueno que tenemos es
1029 la profesional de la ONCE, pero hay otro problema que cuando ella baja yo no estoy y no
1030 coincidimos. Sabes como te digo, ¿no?

1031 I: Sí

1032 E: Claro, todo el contacto es por teléfono y, claro, no es lo mismo. Yo, por ejemplo, un
1033 día bajé para que me enseñase un poco a manejar la máquina Perkins, pero, claro, necesito
1034 ir más tiempo porque es complicada y en un momento no se aprende a usarla.

1035 I: Ya, me imagino.

1036 E: Y, la facilidad de formación, dadas las circunstancias que se dan pues es imposible ir
1037 a ningún sitio a formarte. Contando con estos inconvenientes, trabajamos lo mejor que
1038 podemos, pero hay algunos inconvenientes. A grandes rasgos es lo que te puedo contar.
1039 El niño es muy espabilado, no sé si te lo habrá dicho la tutora.

1040 **I:** Me lo habéis comentado todas, la verdad.

1041 **E:** Es muy espabilado. Para trabajar con él, he partido del informe psicopedagógico que
1042 tiene el niño del año pasado de atención temprana porque son aquellos que le pasan
1043 diferentes pruebas y a partir de ahí tomas la información necesaria. No es lo mismo el
1044 papel que tiene un PT que el de un psicopedagogo.

1045 **Tú me haces una pregunta: ¿Qué aspectos han de tenerse en cuenta para que un**
1046 **niño trabaje con una PT?, ¿Y, en el caso de R. cuáles han sido?**

1047 Los aspectos que tengo en cuenta es la información que me aporta la evaluación
1048 psicopedagógica. También, tengo en cuenta a la tutora, en este caso no, pero en otros caso
1049 es la que hace la demanda de la derivación para que le valore la psicopedagoga.

1050 En este caso, viene valorado desde su etapa en la guardería desde la atención temprana,
1051 y yo a partir de la evaluación psicopedagógica he ido elaborando mi intervención, pero
1052 también voy añadiendo lo que voy viendo, es decir, qué necesidades veo, lo que necesita,
1053 lo que va consiguiendo...

1054 Entonces no te puedo decir qué aspectos en concreto se tienen en cuenta si no que los vas
1055 observando poco a poco. En mi caso, soy del mismo pueblo que el niño y conozco a los
1056 padres desde siempre, entonces hace que yo conozca a R. desde antes de empezar a
1057 trabajar. Normalmente, hablo con su madre y me cuenta qué hace en casa; además de esto
1058 hay que tener en cuenta que los padres trabajan mucho con él, le estimulan muchísimo.

1059 No sé si habrás podido observar cómo la madre expone muchas cosas en la red social
1060 “Instagram”, ¿la sigues?

1061 **I:** Sí, la sigo desde antes de comenzar con este trabajo y de conocer a la tutora y a su vez
1062 de ponerme en contacto con vosotras ya la conocía. Ha sido todo plena casualidad.

1063 **E:** ¡Qué bien!, me alegro. ¿Y has podido ver todo lo que va consiguiendo?

1064 **I:** Sí, sí.

1065 **E:** Esto se debe a que los padres están muy implicados, lo cual es fundamental. El niño
1066 que esté muy estimulado implica que avance y a esto se une que este niño es bastante
1067 bueno, de momento, esperemos que siga así.

1068 **A lo que te refieres de “¿Qué adaptaciones curriculares significativas has realizado**
1069 **con R.?”** Como tal no he realizado porque como está en tres años, sí que hay adaptaciones
1070 en cuanto a la metodología, al acceso; pero adaptaciones significativas que serían los
1071 objetivos, contenidos... pues yo tampoco he hecho.

1072 En el horario en el que estoy, me dedico en relación a los contenidos de lógico-
1073 matemática, es decir, lo que son los números, las figuras las cuales hemos trabajado el

1074 círculo, el triángulo, el cuadrado; los conceptos básicos como grande-mediano-pequeño,
1075 alto-bajo, y cuantificadores como mucho-poco, uno-ninguno. Estos son los contenidos
1076 que tengo pensados para tres años. También, nociones espaciales como dentro-fuera,
1077 arriba-abajo, delante-detrás; temporales, o técnicas plásticas de las que han trabajado
1078 rasgar papel, pegar, picar.

1079 **I:** Al final son conceptos que trabajas con un niño de tres años, pero a él como que se lo
1080 intentas adaptar.

1081 **E:** Claro. Estos conceptos que te he mencionado los trabajan todos los niños de su clase,
1082 pero él adaptándolo. Por ejemplo, tengo que trabajar las figuras del círculo, cuadrado y
1083 triángulo siempre lo trabaja con los niños de su edad, el resto de los niños, ya que es un
1084 CRA y en estos centros hay muchos cursos, si yo llego y hoy están trabajado el círculo
1085 me pongo con ellos en la mesa. El resto de los niños son poquitos, tres de tres años y R.
1086 pues ellos hacen su ficha que previamente les ha explicado a esos niños la maestra- tutora,
1087 o si no se lo ha explicado se lo explico yo. Con R. lo que hago es coger los bloques
1088 lógicos, es decir, el material tridimensional y lo trabajamos a partir de ahí y se lo vas
1089 explicando verbalmente, “el círculo es redondito y no tiene ningún pico”.

1090 **I:** Siento cortarte, con el círculo cogería la construcción que sería como una esfera, y tu
1091 le dices “esto es un círculo”.

1092 **E:** Sí, cogemos los bloques lógicos, por ejemplo, un círculo, aparte él ya lo sabe ya que
1093 viene de la guardería ya está estimulado por lo que yo el círculo se lo presenté, pero él ya
1094 sabía perfectamente. Él sabe que es redondito, su mesa para diferenciarla del resto es un
1095 como círculo y sabiendo que su mesa es así y cuando él va a su sitio la toca y al saber que
1096 no tiene ningún pico lo que permite identificar su mesa enseñada. ¿Me entiendes?

1097 **I:** Te entiendo perfectamente.

1098 **E:** Cuando es el cuadrado él cuenta cuatro picos, un triángulo tres picos, y luego ya por
1099 ejemplo le presentas una ficha con relieve con las figuras enseñada te la discrimina o en
1100 el sistema braille, proporcionado por la personal de la ONCE,
1101 hay una serie de cuadernos que vienen las figuras que se trabajan en los tres años, él va
1102 trabajando con el tacto los puntos de braille y te identifica rápidamente cuál es el
1103 cuadrado, el triángulo, el círculo; además discrimina el círculo grande, el mediano, el
1104 pequeño todo a través del tacto que es lo que estamos estimulando y el oído, es decir,
1105 discriminación auditiva. Por ejemplo, le pongo en el ordenador discriminaciones
1106 auditivas de sonidos de los animales, de la naturaleza, de la casa para ir estimulando su
1107 oído... y lo hace perfectamente.

1108 Cuando trabajamos lo cuantificadores, como mucho a poco, **pues partimos de los objetos**
1109 **que hay en la clase de Infantil**, vamos a suponer que tiene coches, pues yo cojo y en un
1110 recipiente meto seis o siete coches y en otro meto dos, para que identifique donde hay
1111 muchos y pocos siempre con objetos reales y **utilizando todos los recursos que tienen allí**
1112 **en su aula**, a lo mejor los niños de su edad, lo hacen en su ficha pues rodeando donde hay
1113 mucho o poco, pero R. no lo puede hacer eso tiene que ser con **material tridimensional**.
1114 **I: ¿De manera vivencial?**
1115 **E: De manera real, estos son los recursos materiales que utilizamos. Luego, cuando**
1116 **preguntas ¿Cuáles son los recursos que utilizas con R.?, ¿Utilizas recursos que te**
1117 **aporta el medio en el que vive? En caso afirmativo, ¿Puedes decirme cuáles son y**
1118 **explicarme su uso dentro del aula?** El **patio que tiene el centro es una maravilla**, cuando
1119 ha sido el otoño hemos trabajado con material del patio por ejemplo con **las hojas, los**
1120 **colores no pero tú se lo dices que es color marrón, pero trabajábamos la rugosidad de las**
1121 **hojas, el sonido que tienen cuando se secan.**
1122 **E: ¿Las texturas?**
1123 **I: Sí, también las texturas, muy bien. Bajábamos al patio y pisábamos las hojas secas y**
1124 **escuchaba el sonido que hacían. Toca los árboles, es decir, sus troncos y va discriminando**
1125 **la rugosidad**, la textura como tú dices, cómo es la corteza de uno y otro, y la verdad que
1126 lo trabaja muy bien. Así, poco a poco, se van trabajando todos los conceptos.
1127 **El resto de compañeros se vuelcan mucho con él, saben cómo deben llevarle, cómo**
1128 **anticiparle las cosas, decirle las cosas verbalmente lo que permite que avance mucho más.**
1129 **E: Perfecto, la siguiente pregunta es, ¿Puedes citarme cuál o cuáles son las dificultades**
1130 **que te encuentras a la hora de trabajar con R.?**
1131 **I: Como ya te he dicho antes, es la primera vez que me enfrento a un niño que es ciego**
1132 **total, que no tiene ningún tipo de resto visual, entonces, sí que hay veces que tiene**
1133 **dificultades a la hora de explicarle ciertas cosas.** Hace poco, al trabajar por proyectos, han
1134 estado haciendo cosas de la catedral de Salamanca y del puente romano de esta ciudad,
1135 pues encuentras la dificultad de cómo se lo puedes explicar al niño para que él tenga unas
1136 nociones básicas. Cosas como estas te suponen una dificultad porque no sabes como
1137 abordarlo.
1138 **E: Es como si te faltara formación relacionada con la discapacidad visual para atender**
1139 **correctamente el caso, por ejemplo.**
1140 **I: Claro, sí, exactamente. Es lo que tú dices, falta formación. Lo que nos pasa a nosotras**
1141 **es que tenemos que llamar a la profesional de la ONCE para preguntarle cómo abordar**

1142 algún aspecto y ella te lo explica, pero claro ellas están más formadas en este tipo de
1143 discapacidad.

1144 E: Desde mi punto de vista, falta formación inicial y permanente en relación a las
1145 discapacidades que nos podemos encontrar en un aula. Es que tú eres un claro ejemplo,
1146 llevas casi 30 años en la docencia y se observa que te falta formación para atender a este
1147 caso.

1148 I: Si falta, pero te falta en todos los sentidos. Cuando terminas de estudiar, das mucha
1149 teoría, pero cuando te enfrentas a la realidad, que nos ha pasado a todos, no sabes como
1150 abordarlo. Una formación como la de PT y AL, es formación muy general porque tocas
1151 todo, pero de forma superficial.

1152 I: Totalmente de acuerdo. En mi caso durante el Grado, y sobre todo, en la mención de
1153 especial me ha pasado esto que cuentas, estudias todas las discapacidad y/o trastornos de
1154 manera superficial, pero si te encuentras un caso, muchas veces no sabes cómo atenderlo.
1155 Yo, por ejemplo, la discapacidad visual la estudio por mi cuenta, busco información,
1156 artículos... pero porque es algo que me gusta y tengo en mi círculo más cercano.

1157 E: Sí sí, es lo que tu dices hay que investigar. Yo en este caso he investigado por internet,
1158 estoy apuntada a grupos de PT, preguntas a otros compañeros, etc.

1159 I: la quinta pregunta es, **¿Crees que la escuela a la que acude R. le aporta la inclusión
1160 necesaria acorde a la discapacidad que tiene?**

1161 E: Como ya te he dicho anteriormente, pues mucho. Los niños y la escuela en la que está
1162 le incluyen totalmente. Por lo que te he dicho,
1163 el número reducido de alumnos, los niños que ya se conocen del pueblo, con los
1164 profesores igual ya que algunos son y viven en el pueblo.

1165 I: Y, por último, **desde su perspectiva como PT, ¿La enseñanza del Pre-braille le va
1166 a facilitar la inclusión integra dentro del aula? Y a largo plazo, ¿El sistema braille
1167 le permitirá una inclusión plena en la sociedad?**

1168 E: En relación a la primera pregunta, yo creo que sí. Cuando yo trabajo con él, los niños
1169 están muy pendiente de él, lo tocan. Cuando el niño sea más mayor y al resto de niños se
1170 les vaya explicando, pues le va a facilitar la inclusión también dentro del aula.

1171 Por ejemplo, el otro día llevé a clase cajitas de medicinas que te vienen ya con el sistema
1172 braille y los otros niños también lo estuvieron viendo y tocándolo y se lo vas explicando,
1173 pues aparece las letras en la parte de arriba, y abajo el braille.

1174 Esto facilita que el niño esté incluido en su aula y claro, a largo plazo pues mucho, yo
1175 creo que sí.

1176 I: Y, a largo plazo, explícame un poco más. Crees que sí, pero por qué razones, o sea,
1177 porque tú crees que la sociedad en la que vivimos está preparada para que una persona
1178 como R. pueda moverse en una ciudad.

1179 E: Yo, por los reportajes que he visto. Hace poco vi un documental de un matrimonio
1180 que eran ciegos totales con niños y no necesitaban a nadie porque afirman que la sociedad
1181 está más preparada, las ciudades que ya están eliminando las barreras arquitectónicas.
1182 Gracias a este documental y por otras personas yo creo que sí le van a permitir más la
1183 inclusión en la sociedad, por lo que yo he visto. Yo tampoco sé a ciencia cierta. También
1184 salió el caso de una chica de Canarias que ha llegado a ser campeona de surf, afirma que
1185 cuando viene una ola muy alta utiliza un sistema para identificarla a través de una
1186 palmada, grito o diferentes sonidos.

1187 Antes no se conocía nada de esto, una persona ciega era una persona que tenía que ser
1188 ayudada en todo, pero yo creo que sí, date cuenta que hay muchas personas ciegas en las
1189 facultades estudiando.

1190 I: Eso es verdad.

1191 E: En una noticia leí que un chico ciego estaba haciendo Derecho y se iba a hacer un
1192 Erasmus fuera.

1193 I: En mi facultad, en el grado de Primaria hay un chico que es ciego y por suerte está
1194 haciendo las prácticas en el mismo centro que yo, y tú le ves que es capaz de dar una clase
1195 perfectamente. Gracias a su perro guía se mueve por el centro sin problemas.

1196 E: Yo creo que sí, porque la sociedad ha cambiado y ahora se observa cómo sigue
1197 cambiando. Yo lo veo en este caso concreto, que en

1198 el pueblo es aceptado e incluido perfectamente. Es diferente, a largo plazo sí, y date
1199 cuenta de que el braille en los últimos años se está extendiendo, por ejemplo, en cualquier
1200 producto que compres ya aparece en braille. La sociedad claro que tendría que tener más
1201 información sobre esto, pero como que

1202 ya se ve como algo que se va normalizando. Estos niños que estamos formando
1203 actualmente yo creo que sí van a estar incluidos en la sociedad, en mi opinión y ojala que
1204 sea verdad que se pueden ir manejando como una persona como nosotros, una persona
1205 “normal” ayudándose del perro guía como tú dices, de los bastones...

1206 E: ¿Y, tú que crees que sí se van integrando?

1207 I: Yo creo que por una parte sí, pero por otra no. Cuando he entrevistado al resto de
1208 docentes, una de ellas me dijo que no y algunos argumentos de esa opinión sí que los

1209 comparto. Yo creo que a la sociedad le falta mucha educación en relación con la inclusión
1210 y sobre las discapacidades, pero tanto visual, auditiva, intelectual, etc.

1211 Pero, yo tengo un caso concreto, en mi abuela en especial y las cosas que me contaba
1212 antes por parte de la inclusión en la sociedad ahora en la sociedad es un mundo, es decir,
1213 se ve un cambio de pensamiento en la sociedad. Yo creo que lo que le falta a la sociedad
1214 es conocimiento acerca de las discapacidades, ahora mismo, yo creo en algunos aspectos
1215 sí y en otros no, pero a lo mejor dentro de veinte años me preguntas y te digo sí total
1216 porque la sociedad ha evolucionado.

1217 **E:** Yo creo que la gente está muy concienciada porque desde pequeños se les inculca a
1218 los niños la inclusión de este alumnado. Yo esto lo veo ya que trabajo con diferentes casos
1219 y se observa cómo todos los niños están muy concienciados, los tienden a ayudar.

1220 Tú a lo mejor hablas de las generaciones anteriores, además si ves la evolución que ha
1221 tenido la educación especial, pero que le falta todavía, totalmente estamos de acuerdo.

1222 Claro que faltan aspectos por pulir, pero yo creo que son optimista de que si van a ser
1223 personas “normales” que se puedan defender perfectamente en la sociedad.

1224 **I:** Ponen un semáforo especial para ciegos, y sale en las noticias. ¿por qué tiene que salir
1225 en las noticias?, pero cuando ponen uno “normal” no sale porque es una cosa que tiene
1226 que ponerse, como hay otras muchas cosas como son aceras, carriles bici, etc.

1227 Y como me has dicho tú, llevé las medicinas y estaba escrito en braille, de acuerdo, pero
1228 al igual que esta ahí tiene que también estar en todos los alimentos, en los supermercados,
1229 en los precios de los alimentos, en mi opinión.

1230 **E:** Si, de acuerdo, pero eso yo creo que va a ir viniendo poco a poco.

1231 **I:** Si, la sociedad es la que frena o adelanta la evolución. Es a lo que me refería antes,
1232 cada vez que la educación aporta más educación a la diversidad, la sociedad responde
1233 incluyendo a estas personas.

1234 **E:** Eso pasaba igual con las personas celíacas, hace años yo no conocía ningún producto
1235 para ellos, en cambio, en la actualidad, puedes encontrar una alta gama de ellos en los
1236 supermercados más habituales. Pues con esto va a pasar lo mismo, poco a poco se va a ir
1237 evolucionado, sumando a ello que la sociedad está muy concienciada con ello.

1238 **I:** A nivel general sí están concienciados, pero es lo que decías tú falta formación por
1239 parte de la sociedad para responder a las necesidades de una persona con discapacidad.

1240 Ahora, los compañeros que ahora están con R. van a observar de primera mano las
1241 necesidades propias que tiene una persona con discapacidad visual, pero porque lo están
1242 viviendo, pero en aulas prototipos donde no hay casos de este tipo, claro que van a saber

1243 incluir a personas con discapacidad en las aulas y en la sociedad, por supuesto, porque se
1244 les está enseñando a eso, pero no van a vivir un caso concreto.

1245 E: Te entiendo perfectamente.

1246 I: Yo creo que, conociendo un caso concreto, la perspectiva cambia en relación a la
1247 inclusión de personas con discapacidad y/o trastornos en el aula y en la sociedad.

1248 E: Sí, tienes toda la razón del mundo. Yo te digo más desde mi perspectiva, lo que yo
1249 conozco. Es verdad que no tiene nada que ver los niños que están con R. que lo están
1250 viviendo todos los días que lo tienen como una cosa normalizada, que no sea así.

1251 En este caso, está incluido por todo el pueblo. Por ejemplo, cuando lo ven en el parque
1252 no dicen “se va a caer”, ya que saben como él se mueve, cómo toca los objetos para
1253 situarse en un espacio concreto, etc.

1254 Sí, en eso tienes razón que falta formación por parte de la sociedad, exactamente.

1255 I: Muchas gracias por aportarme esta información.

1256 E: Muchas gracias por ser tan amable.

1257 I: Un saludo y gracias de nuevo.

1258 E: Ya sabes para lo que necesites, contacta conmigo. Saludos.

1259 **Entrevistas a la ORIENTADORA del centro. 23 de marzo de 2021**

1260 E: Hola.

1261 I: Hola, ¿Qué tal?

1262 E: Bien. Comenzamos ¿No?

1263 I: La primera pregunta es **¿Cómo intentas coordinar a todos/as los/as profesionales**
1264 **que trabajan con R.? ¿Y a estos profesionales con la familia?**

1265 E: En primer lugar, **la coordinación siempre es un esfuerzo compartido que debemos**
1266 **hacer todos los profesionales que formamos parte del proceso educativo de R.** En el
1267 momento actual, cuando acudo al CRA, **mantengo pequeñas entrevistas y recojo**
1268 **información, con cada profesional en particular,** de manera quincenal: tutora, ATE,
1269 maestra especialista de orientación y movilidad de la ONCE (apoyo específico de la
1270 ONCE), maestra especialista en PT, maestra especialista en AL, maestro de
1271 psicomotricidad y Equipo Directivo. Ahora, por la situación de pandemia generada por la
1272 Covid-19, las coordinaciones grupales las realizamos a través de la plataforma Teams.
1273 Fijamos, como mínimo, una sesión de coordinación trimestral para realizar un
1274 **seguimiento del Plan Individualizado de Aprendizaje,** implementado con el objetivo de ir
1275 valorando el progreso del alumno, así como para **fomentar el trabajo cooperativo y**

1276 colaborativo de todas las personas que trabajamos con él, es decir, una manera de aunar
1277 y concretar la respuesta educativa de cada profesional con R.

1278 En cuanto a la relación con la familia, cada profesional se encarga de esas coordinaciones,
1279 el primer nivel de la orientación educativa se encuentra en la labor de tutoría que realizan
1280 los docentes, es un rasgo inherente a la labor docente, cada profesional -y en mayor
1281 medida la maestra tutora- coordina, pero en general, cada uno de ellos mantiene
1282 relación fluida con la familia e intercambian información relativa a los progresos del
1283 alumno.

1284 **I: Perfecto, la segunda pregunta es ¿Cómo es la detección del problema de R. dentro**
1285 **del aula? Y ¿Cómo está elaborada la intervención para R.? ¿Algún punto a resaltar?**

1286 **E:** El alumno recibe apoyo de maestras especialistas en PT y AL, siempre dentro del aula
1287 ordinaria. En la misma, se ha establecido un
1288 rincón de trabajo para R., en el que se encuentra
1289 su material específico y que es trabajado de manera individual
1290 con las diferentes maestras especialistas.

1291 **I: Perfecto, la tercera pregunta es ¿Cómo organizas la intervención con los padres de**
1292 **R.?**

1293 **E:** Mantengo reuniones y coordinaciones, al menos trimestrales, vía telefónica o
1294 presenciales, adaptándome a los horarios y rutinas familiares, flexibilizando mi horario
1295 para poder recibirlos. Siempre que surge algún cambio significativo,
1296 me comunico con la familia a través del teléfono

1297 **I: De acuerdo, la cuarta pregunta es ¿Cada cuánto tiempo reúnes a todos los**
1298 **profesionales que trabajan con R. para ver si el trabajo está teniendo sus resultados?**

1299 **E:** Trimestralmente. Revisamos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación e
1300 indicadores reflejados en su Plan de Individualizado de Aprendizaje.

1301 **I: La última pregunta es, A lo hora de evaluar los resultados de la intervención de R.**
1302 **en el aula, ¿Tienen en cuenta el entorno en el que vive? En casa afirmativo, ¿Crees**
1303 **que el medio rural en el que vive favorece el desarrollo de R.?**

1304 El entorno siempre influye en el desarrollo de los alumnos con y sin discapacidad. La
1305 escuela es un sistema social, abierto al contexto, en la que se introducen los valores y
1306 normas reinantes en el mismo. La escolarización de R. en el CRA ha favorecido la
1307 atención tan individualizada que recibe, pues contamos con
1308 aula multinivel cargada de profesionales que realizan el apoyo "in situ", siguiendo la
1309 corriente pedagógica inclusiva basada en metodología DUA.

1310 En cuanto a barreras arquitectónicas, al ser un colegio de larga trayectoria educativa, los
1311 obstáculos físicos están presentes. Aunque un alumno esté escolarizado en el lugar más
1312 recóndito de nuestra comunidad autónoma, lo que realmente hace progresar a un alumno
1313 con y sin discapacidad, es un buen autoconcepto y autoestima
1314 y una práctica educativa bien coordinada bajo el trabajo colaborativo de todo el equipo
1315 docente.